

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра социальной работы

О. В. СОЛОДЯНКИНА

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В
ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Учебное пособие



Ижевск
2015

УДК 364.4(075.8)
ББК 60.90.я73
С 604

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским и
Учебно-методическим советами УдГУ*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема И.М.Воротилкина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальная работа ИППСТ Удмуртского государственного университета Г.Е.Соловьев

Солодянкина О. В.

С604 Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы: теория и практика: учебное пособие. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. - 208 с.

ISBN 978-5-4312-0358-9

Учебное пособие «Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы: теория и практика» раскрывает теоретические аспекты методики преподавания профессионального образования в области социальной работы и особенности организации образовательных процессов учебных дисциплин социального образования в вузе в современных условиях.

Учебное пособие рекомендуется студентам магистратуры направления «Социальная работа», аспирантам, преподавателям.

УДК 364.4(075.8)
ББК 60.90.я73

ISBN 978-5-4312-0358-9

© О. В. Солодянкина, 2015

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2015

ВВЕДЕНИЕ

Развитие социального образования как профессиональной подготовки работников в области социальной работы выдвигает ряд актуальных проблем высшей школы:

1) отсутствие необходимого методического инструментария процесса обучения в социальном образовании, без которого этот процесс лишен целостности и системности;

2) отсутствие разработанных методик преподавания учебных дисциплин социального образования, а также обобщения педагогического опыта.

Внимание к вопросам методики преподавания поднимались Г.Гегелем. По Г. Гегелю, решение данного вопроса поможет научно упорядочить дисциплину и определить стратегическое направление преподавания. «Преподавание философии в университетах, как мне кажется, – отмечал Г. Гегель – должно обеспечить получение определенных знаний, а это возможно лишь тогда, когда преподавание будет идти определенным, методическим, включающим детали и упорядочивающим путем. Только в такой форме эта наука, как и любая другая, будет доступной для изучения [33].

Методика преподавания – это научно-исследовательская, прикладная и учебная дисциплина, предназначенная для практики преподавания и обслуживающая ее. Для преподавателя методика – это, во-первых, форма его самосознания как специалиста, а также особое измерение его профессионального мастерства. Методически вооруженный преподаватель – мастер своего дела, не вооруженный – с мастерством может разминуться. Во-вторых, методика для преподавателя – это инструмент его психологически-педагогического воздействия на аудиторию, т.е. доходчивого раскрытия дисциплинарного содержания курса или спецкурса, который он преподает. В-третьих, методика знакомит преподавателя с закономерностями учебного процесса, с новыми технологиями преподавания. В-четвертых, методика для преподавателя – это особый элемент его профессионального образования. Тот, кого готовят к преподавательской деятельности, должен изучать методику преподавания своей дисциплины. Наконец, в-пятых, методика для преподавателя – это сумма инструментальных знаний, которые он должен передать студентам как субъектам учебного процесса. Подразумевается, что студент тоже должен овладеть определенными методиками самообучения (организация самостоятельной работы, подготовка к семинарским занятиям, работа с научной литературой и т.п.). Конечно, эти методики в целом являются продуктом взаимодействия преподавателя и студента, но в большей степени зависят от авторства последнего как одного из каналов формирования

и реализации духовно творческого потенциала студента (Вербець, 2005).

Серьезное внимание привлёк К. Д. Ушинский к проблеме психологически правильной организации процесса обучения. Обучение, по его мнению, только тогда достигнет цели, т. е. окажет существенное влияние на духовное формирование личности, когда оно будет осуществляться по единому продуманному плану, в котором различные учебные предметы тесно скоординированы друг с другом.

«До тех пор,- подчеркивал К. Д. Ушинский, - пока различные предметы учебного курса будут у нас преподаваться, как бы совершенно не зная о существовании друг друга, учение не будет оказывать никакого существенного влияния на духовное развитие детей; - до тех пор учение будет не увлекательным органическим процессом психического развития, а невыносимо скучным трудом для наставника и ученика» [169].

Развитие методики профессионального обучения происходит по двум относительно самостоятельным направлениям.

Наиболее развита методика производственного обучения. На ее основе сформировалась теория профессионального обучения. Относительно самостоятельно развиваются частные методики преподавания общеобразовательных предметов, технических, психологических и педагогических дисциплин.

Вместе с тем нельзя не отметить, что методики преподавания социальных дисциплин: теория социальной работы, технологии социальной работы и другие - развиваются на практике, но не достаточно исследуются и обобщаются. Объясняется это многими причинами:

Во-первых, закономерности формирования социальных понятий и профессиональных компетенций в высшей школе в области социальной работы исследованы не в полной мере.

Во-вторых, слабо обобщаются методические системы преподавания по различным дисциплинам социального образования.

В-третьих, отсутствуют методики, дидактические материалы по многим дисциплинам в области социального образования.

Теоретическое основание разрешения ряда проблем в становлении и развитии методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы видится в интеграции знаний социального образования, дидактики, педагогики. Однако интеграция невозможна путем эклективного объединения, т.к. требуется создание целостного знания по многим составляющим: целям, задачам, содержанию, методам обучения и методике оценки компетенций, результатам.

В основу разработки должен быть положен компетентностный подход, обеспечивающий детальность развивающего профессионального обучения.

Наличие и применение методики преподавания позволит решить проблемы профессионального обучения будущих преподавателей в области социального образования, улучшить качество организации образовательных процессов в профессиональном образовании.

Учебное пособие написано в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования направления 39.04.02 - социальная работа (магистратура), учебным планом и компетентностно-ориентированной рабочей программой по дисциплине «Методика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе», собственного научно-педагогического опыта автора.

При изучении данной дисциплины студенты получают знания теоретических основ педагогики и дидактики необходимые для профессиональной деятельности преподавателя, знакомятся с профессиональным образованием в области социальной работы как педагогическим процессом и основами его управления. Таким образом, у них будут сформированы навыки организации образовательного процесса.

Для расширения кругозора в учебном пособии приведены различные взгляды на формулировки основных педагогических понятий, а также показаны разные подходы к рассмотрению социального образования и организации образовательного процесса в высшей школе в области социальной работы.

Учебное пособие состоит из 8 глав, которые в свою очередь разделены на темы. К каждой главе прописаны контрольные вопросы и задания для самопроверки.

Учебное пособие предназначено для студентов, преподавателей вузов направления 39.04.02- социальная работа (магистратура).

Данное учебное пособие – попытка автора обобщить собственный опыт работы и обосновать необходимость и возможность выделения методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как самостоятельной отрасли прикладной педагогики и учебной дисциплины.

Тема пособия потребовала обращения ко многим областям знаний, в том числе и к тем, в которых автор не проводил собственных исследований или исторических изысканий. Автор опирался на исследования зарубежных и отечественных педагогов по проблемам профессионального образования в высшей школе. Естественно, в этих случаях пришлось воспользоваться публикациями специалистов по этим вопросам, словарями и энциклопедиями. В учебном пособии по некоторым темам достаточно много цитат из

разных работ. Это сделано и для того, чтобы познакомить студентов с разными точками зрения и разными подходами на рассматриваемые явления и проблемы.

Солодянкина О.В.,

кандидат педагогических наук, доцент,

зав. кафедрой социальной работы

Института педагогики, психологии и

социальных технологий

Удмуртского государственного университета

ГЛАВА 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Историко - педагогический анализ проблемы становления и развития методики преподавания профессионального обучения

Согласно положениям В.С. Степина генерация нового теоретического знания осуществляется в результате познавательного цикла, который заключается в движении исследовательской мысли от оснований науки. В первую очередь, от обоснованных опытом представлений картины мира, к гипотетическим вариантам теоретических схем, эти схемы затем адаптируются к тому эмпирическому материалу, на которые они претендуют. Теоретические схемы в процессе такой адаптации перестраиваются, насыщаются новым содержанием и затем вновь сопоставляются с картиной мира, оказывая на нее активное обратное воздействие [160].

Историко – педагогический анализ проблемы становления и развития методики профессионального обучения предполагает выделение педагогических предпосылок, включающих особенности изучения педагогической науки и основные ее тенденции развития, модели научного мира, образовательные стратегии развития методики преподавания профессионального обучения или учебной дисциплины.

На современном этапе в разных науках, в том числе и педагогике, для осмысления процессов развития науки и практики широко используется понятие «парадигма».

Т.Кун под общенаучной парадигмой понимает общепринятый способ постановки и решения исследовательских задач [82].

Общенаучная парадигма является системой признанных в течение определенного времени научных достижений и познавательных принципов, которые задают тип научной рациональности, определяют методологическую стратегию поиска, в том числе задают угол зрения (оптику) научного исследования, и закрепляют научные достижения в общечеловеческой культуре [178,С. 43].

Переход от одного этапа развития науки к другому соизмеряется с дифференциацией исторических типов рациональности, которые представлены в работах В. С. Степина: классическая, неклассическая и постнеклассическая рациональность.

Исследователь, придерживающийся идеалов классической рациональности, видит только состоявшийся процесс. Классическая наука требовала обязательного определения объекта и предмета исследования. Классицизм апеллирует к тому, «что есть», что уже стало, существует как факт. Главная задача человека – открыть, описать и объяснить это ставшее. Этот тип научности исключает субъективную обусловленность познания при теоретическом

описании и объяснении факта. Довольно просто представить себе ситуацию в профессиональном обучении, когда требования преподавателя к будущему специалисту в процессе обучения однозначные: прочитать в пособии учебный материал и попытаться его объяснить. Основная роль преподавателя – транслятор культуры, «передатчик знаний», а студент – пассивный реципиент, главная задача которого – запомнить, заучить эти знания. Такая эмпирическая модель образования способна только отражать менталитет определенной исторической эпохи, в которой формируется определенный тип мышления, но не порождать его. В результате рождалось объективированное знание, отчуждаемое от личности и профессионального обучения. Концепции, возникшие в эпоху распространения классической рациональности, сегодня уже во многом утрачивают свое значение для современного высшего профессионального образования.

На этапе неклассического развития науки основной характеристикой мышления исследователя является то, что он начинает обращать внимание не только наставшее, но и на становящееся. Если взглянуть в этой логике на высшее профессиональное обучение, то легко заметить, что основой деятельности будущего специалиста является анализ ставшего, уже имеющегося в практике деятельности в той или иной отрасли. Преподаватель выступает в функции модератора, фасилитатора, который помогает студентам осмысливать учение. Значимой характеристикой этого этапа развития науки и образования является учет субъектной позиции студента. Будущий профессионал осмысливает структурные и функциональные связи внутри изучаемой науки. Неклассическая научная рациональность дала высшей школы импульс к развитию ее теоретических оснований, систематизации научного знания, стимулировала научно-педагогический поиск в направлении технологий обучения.

При этом смену классического образа науки неклассическим, а последнего – постнеклассическим нельзя понимать упрощенно в том смысле, что каждый новый этап приводит к полному исчезновению представлений и методологических установок предшествующего этапа. Напротив, между ними существует преемственность. Налицо "закон субординации": каждая из предыдущих стадий входит в преобразованном, модернизированном виде в последующую. Неклассическая наука вовсе не уничтожила классическую, а только ограничила сферу ее действия [87].

Россия движется по пути интеграции в международное образовательное пространство, педагогическая наука освобождается от идеологической цензуры, становятся открытыми и доступными зарубежные исследования, осуществляется интеграция научного знания, происходит смена методологических ориентиров. Это

выразилось в переходе к методологическим ориентирам вероятностного объяснения мира, новым моделям научных картин мира (постнеклассической науки) [74].

Постнеклассической стадии науки соответствует парадигма становления и самоорганизации. Основные черты нового (постнеклассического) образа науки выражаются синергетикой, изучающей общие принципы процессов самоорганизации, протекающих в системах самой различной природы (физических, биологических, технических, социальных и др.). Ориентация на "синергетическое движение" - это ориентация на историческое время, системность (целостность) и развитие как важнейшие характеристики бытия.

С позиций постнеклассической науки мир предстает как система самоорганизующихся систем, носящих открытый характер, что задает ее вероятностный характер. В разных областях научного знания происходит всплеск интереса к исследованию изучаемых систем как активных, появляются теории активности функциональных систем. Преобладающей становится идея синтеза научных знаний – стремление построить общенаучную картину мира на основе принципа универсального эволюционизма. При этом эволюция представляется как переход от одного типа самоорганизующейся системы к другой, более сложной, осознается ценность дивергенции социальной активности различных субъектов, разнообразия типов и способов ее проявления в обществе, обеспечивающего устойчивое развитие общества в ситуациях с высокой степенью неопределенности [175, С.17].

В постклассической науке существенно изменилась роль субъекта, который из позиции стороннего наблюдателя переместился внутрь изучаемого процесса. Таким образом, в гуманитарных науках проявляется не просто отношение познания, направленное на объект изучения, а осуществляется прямое или опосредованное взаимоотношение исследователя с изучаемым объектом, характер которого задается, прежде всего, ценностным отношением самого исследователя. Ценностное отношение субъекта к объекту проявляется в том, что объект не только познается, но и одновременно и даже в первую очередь оценивается [15, С.26].

Постнеклассическая парадигма предполагает постановку качественно новой цели в системе высшего образования – не просто подготовить компетентного специалиста, а способствовать развитию личности, заинтересованной в самоизменении, обладающей потребностью в саморазвитии и способной создавать общественно значимые продукты собственной профессиональной деятельности. Поиск педагогических оснований осуществления образовательного процесса в современной высшей школе требует серьезных теоретических обоснований в рамках концепций, имеющих в

арсенале дидактики, и разработки новых, отвечающих логике постнеклассической научной рациональности.

В философии это выразилось в переходе от традиций позитивизма, ориентирующегося на конкретные концепции как единственный способ постижения истины, к постпозитивизму, «допускающему множества конкурирующих между собой концепций, теорий, «картин мира», исследовательских программ в поисках истин» [172].

В педагогике происходит переход от монопарадигмальности к полипарадигмальности. Центр педагогических исследований постепенно смещается от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике [146].

Г.Б.Корнетов под педагогической парадигмой понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [73, С.43]. При выявлении базовых парадигм образования он исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и использованных для этого средств.

Образовательная парадигма – совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем базируется на определенных ценностях [51, С.47].

Т.И.Заславская отмечает, что на современном этапе «большинству исследователей приходится использовать полипарадигмальный подход, самостоятельно конструируя методологию исследования на базе разных теорий, включая западные, которые хотя и представляют бесспорную ценность, но отражают иную реальность и не могут служить эффективным средством анализа современного российского общества» [54, С. 135-143].

Концепции высшей школы, как и большинство научных парадигм, изменяются со сменой типов научной рациональности. Их рассмотрение в историческом аспекте дает возможность проследить трансформацию педагогики высшей школы как фундаментальной, так и прикладной науки, а, в частности, методики преподавания учебных дисциплин.

Этапы развития методики преподавания учебной дисциплины

Вопрос о научном статусе методики преподавания учебных дисциплин долгое время был предметом дискуссий среди преподавателей вузов педагогического образования и учителей предметников образовательных учреждений (историков, биологов, математиков, физиков и др.). Они считают, что методика

преподавания учебной дисциплины не имеет своего специфического объекта и предмета исследования и является прикладной частью соответствующей фундаментальной педагогической науки. Такой взгляд на методику профессионального обучения обусловлен смещением ее предмета и задач и соответствующих научных дисциплин, входящих в основную образовательную программу по данному направлению.

В развитии методики можно условно выделить следующие этапы.

1-й этап. Методика не отделялась от дидактики и рассматривалась как ее прикладная, нормативная часть. Реформа народной школы в России в 1789 году послужила толчком к развитию методики профессионального обучения как самостоятельной научной дисциплины и специальной отрасли педагогических знаний. История развития методики профессионального обучения началась в 1846 году с первых научно обоснованных программ производственного обучения русских инженеров В.П. Маркова и Д.К. Советкина, которые стали основой русской системы производственного обучения.

Краткие сведения по методике обучения отдельной дисциплины первоначально давались в сочинениях по дидактике. Постепенное обогащение и усложнение содержания обучения в XVIII-XIX веках стимулировали создание методик обучения, публикацию статей, руководств и пособий. В России до 1917 года был накоплен большой эмпирический материал (о содержании и методах обучения, учебном оборудовании), отражающий опыт передовых образовательных учреждений того времени. Однако многие важные вопросы методики не получили глубокой теоретической разработки и экспериментального обоснования. В методике преподавания учебной дисциплины главное внимание обращалось на сообщение знаний педагогом.

2-й этап. После 1917 года вместе с содержанием образования изменялись и методы обучения. Главное внимание в программах, учебниках, методических пособиях было обращено на формирование материалистического мировоззрения, на связь обучения с социалистическим строительством, трудом, на активизацию познавательной деятельности обучающихся в обучении. Однако комплексная система обучения привела к недооценке важности вооружения обучающихся систематическими и прочными знаниями основ науки, к ликвидации учебных дисциплин. В борьбе с догматизмом старой школы преуменьшалась роль учебника как важнейшего средства сообщения знаний. Словесным методам обучения (пассивным) противопоставлялись так называемые активные методы, некоторым из них придавалось универсальное значение (исследовательский метод обучения, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.).

3-й этап. В 1930 – 1935 годы были восстановлены в правах учебные дисциплины. В практике образовательных учреждений закрепилось систематическое изучение основ наук и применение методов обучения, соответствующих образовательному содержанию отдельной учебной дисциплины. Были восстановлены учебные планы, программы и учебники, начали издаваться новые методические журналы. Методические пособия, созданные в этот период, раскрывали содержание учебных дисциплин и давали педагогам рекомендации, как по общим вопросам обучения, так и по каждой теме курса.

4-й этап. В 1940 - 1950 годах усилилось внимание к теоретическим вопросам методики преподавания учебной дисциплины. Проводились дискуссии по проблемам методики ее преподавания как науки, в некоторых методических пособиях сделана попытка рассмотреть важнейшие методологические и теоретические вопросы (например, К.П. Ягодовский «Вопросы общей методики естествознания», 1951; С.Г Шаповаленко, П. А. Глориозов «Методика преподавания химии в семилетней школе», 1948 и др.). С 1957 года активно разрабатывались вопросы методики политехнического образования и трудового воспитания, как на уроках, так и в процессе обучения.

В связи с введением в старших классах производственного обучения к разработке его содержания и методики были привлечены специалисты производства и системы профессионального образования.

5-й этап. В 1960 годы пересмотр содержания образования, разработка новых учебных планов и программ обусловили усиление внимания к проблемам соотношения науки и учебной дисциплины, новейших научных открытий и классических теорий в содержании учебных дисциплин, отбору научного материала в содержании обучения, к путям активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

6-й этап. Реформы отечественной системы образования в конце 1980 годов поставили перед методикой преподавания учебной дисциплины новые проблемы: изменение ее «рецептурного» и описательного характера, повышение роли эксперимента, выявление путей формирования самостоятельности и творческой активности обучающихся в учебной деятельности, повышение эффективности целостного педагогического процесса. Нуждаются в углублении исследования, выявляющие объективные требования к задачам обучения той или иной учебной дисциплине. Актуальной задачей методики преподавания учебной дисциплины является устранение перегрузки обучающихся, вызванной огромным объемом ежедневной однообразной деятельности по заучиванию, отсутствием четкого разграничения основных знаний, которые подлежат хранению в

долговременной памяти, и материала вспомогательного, иллюстративного, поясняющего, справочного - не обязательного для запоминания [93].

7- й этап. Вторая половина XX века вошла в историю человечества с количественными и качественными изменениями в сфере образования, в частности, в профессиональном образовании в вузах. Эта сфера расширила рамки по структурным, содержательным, организационным и технологическим параметрам.

Новая образовательная система развивается как система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидającego знания непрерывного образования человека в течение всей его жизни. В основе новой образовательной системы заложены современные компьютерные и телекоммуникационные технологии, дополняемые информационными технологиями.

В новой системе понятие «образование» рассматривается в расширенном аспекте путем снятия его отождествления с формальным обучением и трактовки любой деятельности, которая имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

Идеи непрерывного и возобновляемого образования по существу близки друг другу, хотя между ними есть существенные различия. В моделях непрерывного образования акцент делается на возможности продолжения образования в зрелом возрасте как одном из основных прав человека. В концепции возобновляемого образования большое внимание уделяется соответствию сферы образования потребностям сферы труда. Возобновляемое образование в определенном смысле служит альтернативой удлинению срока формального обучения в начале жизни [149].

Развитие современных методик преподавания профессионального обучения, педагогических технологий, целенаправленная реализация средств информатизации в системе образования потребовали проведения комплексных исследований. К направлениям проведения таких исследований относятся: проектирование и разработка компьютерной поддержки преподавания учебных дисциплин; определение места средств информатизации (информационные технологии, телекоммуникационные средства и различного вида обеспечение) в каждой учебной дисциплине; установление роли педагога в координации процессом обучения с использованием компьютерной поддержки; необходимость выявления соотношения компьютерного обучения и других видов обучения; применение активных методов обучения, разработка методов экспертизы педагогических продуктов.

8- й этап. Изменения в современной системе образования обусловлены ориентацией на фундаментализацию и непрерывное

профессиональное образование, на максимальное удовлетворение образовательных потребностей человека, запросов общества и рынка труда [94].

Важной чертой новой образовательной системы и процессов ее становления является глобальность, то есть мировой характер с присущими глубинными процессами. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Развитие идей и концепций непрерывного возобновляемого образования, стремление реализовать их на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Эта проблема существовала и решалась всегда, но произошло изменение взгляда на образование взрослых и его роль в современном обществе. Идеи и концепции непрерывного возобновляющего образования рассматриваются как стратегическая линия, реализация которой – медленный долгосрочный процесс, требующий изменений в базовом, среднем и высшем образовании, создании условий для обучения взрослых, то есть кардинальные изменения в сфере образования.

В данный период формируется и совершенствуется государственная политика в области образования, в т.ч. и в области профессионального образования, направленная на реформирование, модернизацию системы образования с учетом глобализации, демократизации, гуманизации и информатизации образования. Федеральный закон РФ от 10.07.92 № 3266-1 «Об образовании», Федеральный закон РФ от 22.08.96 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Постановление правительства РФ от 4.08.2000 г. №751 «Национальная доктрина образования в РФ», Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. №51 – ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования на период до 2005 г.», Концепция модернизации образования до 2010 г., Федеральный закон РФ от 24.10.2007 №232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», Распоряжение Правительства РФ от 17. 11. 2008 № 1663 – р « Основные направления деятельности правительства РФ на период 2012 года», Федеральный закон РФ от 17.07.2009 №148-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и др., где прописаны основные направления реформирования системы профессионального образования [149].

В этот период четко видны противоречия: между педагогической наукой с новой образовательной парадигмой и методологией и практикой преподавания и обучения со старыми

формами, содержанием, методами и средствами. Это в свою очередь, потребовало перемены целей и смыслов профессионального обучения.

Кроме того, современная гуманистическая концепция образования ставит перед всеми учебными дисциплинами три основные цели: раскрыть основы науки; систематизировать и обобщить знания, умения и навыки; способствовать выявлению и развитию способностей обучающихся через реализацию первых двух целевых установок. Для выполнения обозначенных выше целей современное профессиональное образование нуждается в разработке новой методики профессионального обучения, основанной на интеграционных процессах, в которых объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с социальными институтами общества.

Методика профессионального обучения и методика преподавания как науки и учебные дисциплины

Традиционно предметную методику относят к числу прикладных или практических наук. Но ни в одной из известных классификаций наук (Б.М. Кедров, В.С. Леднев, С.Г.Струмилин, В.И.Вернадский, Л.Г. Джакая, Д. Дидро, Ж. Даламбер, И. Кант, О.Конт, Ф.Бэкон, Я. Грот и др.) не выделена такая наука. Зато во многих из них в числе прикладных наук упоминается педагогика, иногда даже с ее подразделениями, к которым относят дидактику, теорию воспитания.

Методика профессионального обучения является важнейшим компонентом высшего образования по профессиональной подготовке педагогов высшей школы.

В соответствии со ст. 2 Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное обучение - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [106].

В теории педагогики и психологии профессиональное обучение рассматривается как процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого осуществляется профессиональное образование [181].

Понятие «методика» в литературе трактуется с разных точек зрения.

Таблица 1.

Разные трактовки понятия «методика»

№	Понятие «методика»	Автор и источник литературы
1.	Методика - наука о методах преподавания; совокупность методов обучения чему-нибудь.	Философский словарь/Под ред. И.Т. Фролова. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1991.[172]
2.	Методика - раздел педагогики, рассматривающий методы преподавания учебных предметов, воспитания кого-либо.	Краткий экономический словарь /Под ред. А.Н. Азрилияна. - М.: Институт новой экономики, 2001. - 1088с. [76]
3.	Методика - область педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному предмету.	Вишнякова С.М. Профессиональное обучение: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика/С.М. Вишнякова. - М.: НМЦ СПО, 1999. - 538 с. [26]
4.	Методика - конкретное воплощение метода.	Толковый словарь иностранных слов в русском языке. - Смоленск: Русич, 2003. [163]
5.	Методика - описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.	Психология: Словарь /Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494с. [129]
6.	Методика - учение о способах и педагогических целях изложения данной науки; научная дисциплина о методах преподавания чего-л.; совокупность методов обучения чему-л. и приемов выполнения чего-л.	Толковый словарь русского языка / Под ред. Т.Ф.Ефремовой (Portable) http://rutracker.org/ [164]
7.	<p>Методика - наука о методах преподавания;</p> <p>совокупность методов обучения чему-нибудь, практического выполнения чего-нибудь.</p> <p>Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1993. – 797с. [104]</p>	
8.	Методика преподавания – система правил, изложение	Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Альта-

	методов обучения чему-н. или выполнения какой – либо работы. Например, методика арифметики; методика научного исследования.	Принт, 2005. - 1216 с.[167]
9.	Методика как учение о методах обучения и воспитания представляет собой часть общей теории образования, дидактики, разрабатывающей весь комплекс вопросов содержания, методов и форм обучения.	Цапенко В.Н., Филимонова О.В. Методика преподавания электротехнических дисциплин: Учеб. пособие. - Самара: СМГТУ, 2009. - 140с. [176]

Методика профессионального обучения - педагогический инструментальный, предназначенный для управления процессом усвоения системных профессиональных знаний в данной области деятельности на основе совместного эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся с учетом их возрастных особенностей, умственных возможностей, а также технического, психолого-педагогического и эргономического обеспечения [94].

Для того, чтобы представить теоретическую систему знаний по методике профессионального обучения, необходимо определить объект, предмет, построение понятийно-терминологического аппарата, методы изучения практики работы преподавателей.

Объектом познания методики профессионального обучения является процесс профессионального обучения в образовательном учреждении. Предмет познания методики профессионального обучения - это относительная самостоятельная ветвь педагогических знаний и умений о конструировании, применении и развитии специальных средств обучения.

Задачи методики профессионального обучения заключаются в том, чтобы на основе изучения педагогических явлений обучения по конкретному направлению подготовки профессии: раскрывать закономерности и связи; устанавливать нормативные требования к обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и учебно-познавательной деятельности студентов (учение).

В содержание методики профессионального обучения входит: изучение истории методики преподавания учебных дисциплин, установление познавательных, воспитательных и развивающих задач учебных дисциплин, определение места в системе профессионального образования и содержания учебных дисциплин, научное обоснование программ, учебников, хрестоматий, справочников, энциклопедий и др.; выработка методов, средств и организационных форм

профессионального обучения, соответствующих его целям и содержанию; разработка требований к подготовке преподавателей по конкретной учебной дисциплине.

Владение методическими знаниями обеспечивает результативную профессиональную деятельность преподавателя. Они тесно связаны с приемами и методами педагогической деятельности, а также с индивидуальными особенностями преподавателей, уровнем его компетентности, жизненным и педагогическим опытом и интуицией.

Методика профессионального обучения базируется на изучении истории развития соответствующей отрасли знаний, определяется федеральными государственными стандартами высшего образования по определенному направлению, миссией учебного заведения, основывается на современных достижениях в области философии образования, педагогики, социальной работы, андрагогики, психологии, социологии и других наук, на всестороннем знании интеллектуальных возможностей обучающихся, их возрастных особенностей и на том, как эти особенности проявляются в конкретных условиях.

Методика профессионального обучения ориентирована на обеспечение качественных образовательных услуг с учетом потребности общества и рынка труда [94].

В педагогической практике используется понятие «методика преподавания учебной дисциплины» («учебного предмета»).

Традиционное понятие учебного предмета восходит к средневековым университетам. Оно связано с условиями развития университетской науки того времени, которая была ориентирована на преподавание и сращена с этим процессом. Научные и учебные дисциплины отождествлялись друг с другом. Содержание учебного предмета сводилось к содержанию учебника, т. е. к монографической форме изложения знания. Учебный предмет воспроизводил все существенные характеристики дисциплинарного знания, выполнял систематизирующую и структурирующую функции.

В Новое время начался процесс разведения понятий научной и учебной дисциплины.

Учебный предмет все в большей степени рассматривался как система разнообразных видов учебно-познавательной деятельности с учетом качественных особенностей субъектов, ее осуществляющих, и условий, в которых она реализуется. Тот или иной вариант изложения содержания научной дисциплины утверждался в общественном сознании в качестве учебного предмета.

Таблица 2.

Трактовки понятия «учебный предмет», «учебная дисциплина»

№	Понятия «учебный предмет», «учебная дисциплина»	Автор и источник литературы
1.	Учебный предмет определяется как основная структурная единица учебно-воспитательного процесса; одно из средств реализации содержания образования в системе общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.	Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. [118]
2.	Учебная дисциплина - система знаний, умений и навыков, отобранных из определенной отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении.	Большой энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: БРЭ, 1998. – 1456 с. [18]
3.	Учебная дисциплина - система знаний; система видов учебно-познавательной деятельности по усвоению этих знаний; дидактически систематизированное изложение основ соответствующей научной дисциплины.	Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. - Л.: ЛГУ, 1983. – С.18.[35]
4.	Учебная дисциплина - это научно обоснованная система знаний, навыков и умений, которая отобрана для изучения в различных образовательно-воспитательных системах. Конкретный перечень и взаимосвязи предметов определяются учебными планами, структурно-логическими схемами подготовки соответствующих специалистов.	Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
5.	Учебная дисциплина – то же, что учебный предмет. Курс, по которому в соответствии с программой и учебным планом ведется подготовка учащихся в рамках профиля учебного заведения и избранной ими специальности. Так, учебная дисциплина «Теория и практика обучения иностранным	Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э. Г. Азимов, А. Н.

<p>языкам» для педагогических вузов, готовящих преподавателей иностранного языка, включает лекционный курс по названной дисциплине, семинарские занятия, педагогическую практику, подготовку и защиту курсовых и дипломных работ, сдачу экзаменов. Структура лекционного курса включает следующие разделы: теоретические основы методики, обучение средствам общения, обучение деятельности общения, организация и обеспечение учебного процесса, этапы и уровни владения иностранным языком, история методики (Щукин, 2003).</p>	<p>Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. [101]</p>
---	--

Таким образом, наука - это система знаний, ориентированно

3].

Содержание трактовки понятия «учебная дисциплина» является синонимом понятия «методика преподавания учебной дисциплины»

Таблица 3.

Разные

трактовки понятия включает в себя два компонента: систему знаний и систему учебно-познавательной деятельности, направленной на их усвоение.

При разработке обоих компонентов учебной дисциплины учитываются следующие факторы:

- 1) сложившаяся система знаний в рамках соответствующей научной дисциплины;
- 2) приверженность преподавателя определенной научной и методологической концепции;
- 3) уровень, тип и цели образовательной программы;
- 4) интересы обучающихся;
- 5) знания и способности обучающихся;
- 6) формы и функции активности обучающихся;
- 7) существующий фонд дидактических материалов [63].

Содержание трактовки понятия «учебная дисциплина» является синонимом понятия «методика преподавания учебной дисциплины»

Таблица 3.

Разные трактовки понятия «методика преподавания
учебной дисциплины»

№	Понятие «методика преподавания учебной дисциплины»	Автор и источник литературы
1.	Методика преподавания учебной дисциплине - отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.	Современный словарь по педагогике/Сост.Е.С. Рапацевич - Мн.: Современное слово, 2001. - С.414. [147].
2.	Методика преподавания учебной дисциплине - отрасль педагогической науки, представляющая собой частную теорию обучения или частную дидактику.	Словарь справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижеригов; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - С.201. [144].
3.	Методика преподавания учебной дисциплине - прикладная наука, содержащая методические рекомендации о порядке и способах преподавания данной дисциплины.	Методика профессионального обучения: Учеб. пособие /Э.Г. Скибицкий, И.Э. Толстова, В.Г. Шефель. - Новосибирск: НГАУ, 2008.[94].
4.	Методика преподавания учебной дисциплине - частная дидактика, теория обучения определенному учебному предмету.	Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. /Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - С.568. [131]. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. [118].
5.	Методика преподавания учебной дисциплине - совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и организационных формах педагогического процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных	Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. - 2-е изд., стер. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. - С.80. [68].

	педагогических задач.	
6.	Методика преподавания учебной дисциплине является звеном общей системы педагогической науки, которая использует основные принципы педагогики и дидактики применительно к особенностям преподавания конкретной дисциплины.	Цапенко В.Н., Филимонова О.В. Методика преподавания электротехнических дисциплин: Учеб. пособие. - Самара: СМГТУ, 2009. - 140 с. [176].
7.	Методика преподавания – это наука не о том, как учить студентов, а о том, как заинтересовать учебой, увлечь ею и научить учиться самостоятельно и творчески.	Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. – метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. - М.: ВЛАДОС, 1999. [12].

Предметом методики преподавания учебной дисциплине является процесс обучения определенной учебной дисциплины.

Процесс обучения включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности; и учение (деятельность ученика), как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование [161].

Преподавание - педагогическое управление учебно–познавательной деятельностью обучаемых [117].

Преподавание один из основных системообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения преподаванием называют процесс деятельности педагога, который может функционировать только в результате тесного эмоционально-интеллектуального взаимодействия с обучающимися как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но, в какой бы форме это взаимодействие ни вступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым он выступает при условии, когда деятельность обучающихся обеспечивается, организуется и контролируется педагогом, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразованию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения [44].

Как считает Hatch (2006): «Преподавание – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая знаний дисциплин, глубокого понимания студентов и сложных педагогических умений» [190].

Fink (2008) определил четыре фундаментальные задачи преподавания [189]:

1. Знание предмета: все хорошие преподаватели хорошо знают свой предмет. Кроме того, преподаватели должны:

- искать новые идеи для преподавания;
- приносить в свою деятельность инновации и применять новые идеи в практике преподавания;
- тщательно оценивать свою преподавательскую деятельность, постоянно размышлять о том, что следует узнать и сделать, чтобы улучшить качество преподавания?

2. Проектирование опыта обучения: подходы к планированию должны быть последовательными во всем процессе обучения, преподавания и оценки.

- Уделяет ли программа обучения достаточно внимания активным, инициативным подходам к обучению, которые поощряют творчество и новаторство?
- Насколько эффективно учащимся объясняется то, что они изучают, что является успехом и что от них ожидается?
- Обеспечивается ли достаточная обратная связь с учащимися, откуда они могут узнать о том, сколько и насколько хорошо они усвоили?
- Участвуют ли в этом процессе сами учащиеся?

3. Взаимодействие со студентами: на протяжении всего курса преподаватель и студенты взаимодействуют по-разному.

В процессе курса студенты занимаются изучением предмета.

В конце курса студенты изучили значительное количество видов обучения.

После прохождения курса то, что изучили студенты, потенциально может обогатить их жизнь.

Кроме того, «хорошие» преподаватели воспринимаются студентами как компетентные, надежные, энергичные, требующие отдачи, стимулирующие и дающие студентам ощущение, что с ними считаются.

4. Управление курсом. Курс представляет собой сложный набор мероприятий, включающий определенную деятельность и материалы. Одной из обязанностей преподавателя является отслеживание и управление всей информацией и материалами, относящимися к курсу [189].

Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели.

Chickering и Gamson (1987) [186] определили «Семь принципов надлежащей практики в высшем образовании».

Таблица 4.

Семь принципов надлежащей практики в высшем образовании

Надлежащая практика	Поощряет способности студентов.
Надлежащая практика	Контакты поощряют
Надлежащая практика	Контакты поощряют сотрудничество среди студентов
Надлежащая практика	Поощряет активное обучение
Надлежащая практика	Быстрая обратная связь
Надлежащая практика	Подчеркивает время на выполнение задания
Надлежащая практика	Сообщает большие ожидания
Надлежащая практика	Уважает разнообразие талантов и способов обучения

В рамках этой структуры особое внимание уделяется опыту студента с четкой ориентацией на роль «преподавания» в нем. Ключевые аспекты опыта обучения студента следующие: учебная программа – ее структура, цели, предполагаемые результаты обучения и типы оценки. Это переносит преподавание от простой передачи знаний к облегчению обучения [186].

В преподавании необходимо различать два момента: теоретическая направленность преподавания и методики преподавания.

Направленность преподавания определяется характером той науки, которая преподается, ее значимостью и возможностью практического использования в интересах общества, теоретическим уровнем преподавания, а также степенью теоретической подготовки и убеждений преподавателя [93].

Методика преподавания учебной дисциплине изучает и систематизирует научно обоснованные закономерности преподавания и изучения той или иной науки, а также разрабатывает методические рекомендации о порядке и способах преподавания данной дисциплины.

Задачей методики преподавания учебной дисциплины является поиск ответов на вопросы: Зачем учить? Чему учить? Как учить? Как контролировать достижения?

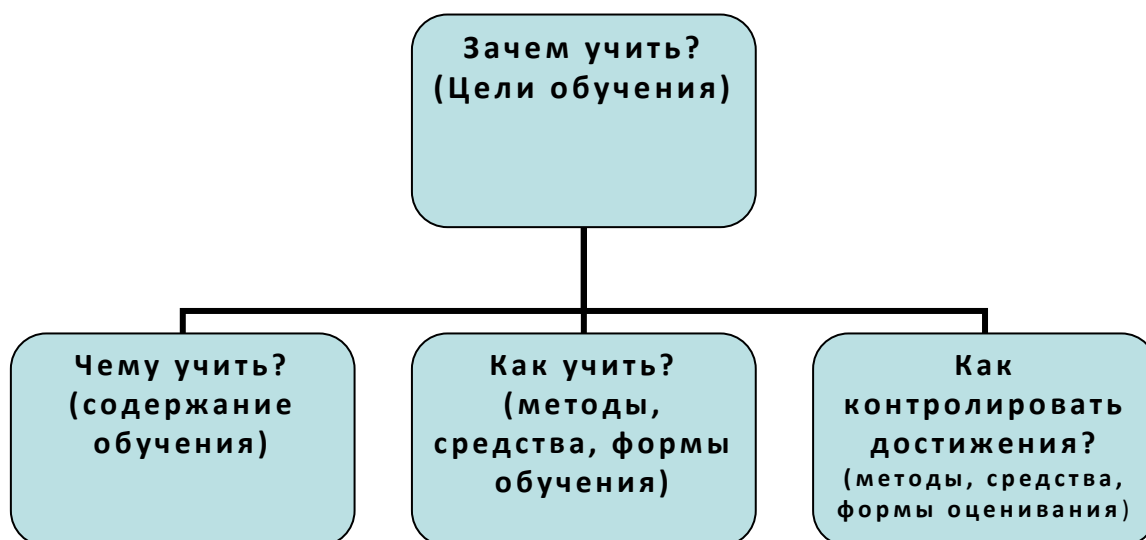


Рис. 1. Вопросы, отражающие задачи методики преподавания

Каждый учебный предмет имеет свои особенности, требует своего содержания и своих характерных методов и форм обучения.

В вузовской учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы учебного процесса в преподавании учебных дисциплин по общественным, гуманитарным и социальным наукам: лекции, самостоятельная работа студентов, семинарские занятия, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеаудиторной работы. Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности. Методика одной формы работы оказывает существенное влияние на другую.

Следует иметь в виду, что количественное соотношение и роль различных методов обучения могут изменяться. Так, на старших курсах возрастает роль семинарских занятий и самостоятельной работы студентов. На методы обучения влияют и такие факторы, как количество времени, выделенного на предмет учебным планом, обеспеченность современными техническими средствами обучения и оборудование учебных аудиторий и т. д.

Методика преподавания учебной дисциплины обеспечивает педагогическую систему, с помощью которой доводит до студента теоретическое содержание изучаемой науки ее значение для практики, ее связь с другими науками, ее воспитательное значение.

В методике преподавания различают общее, особенное и частное. Например, преподавание всех общественных наук ведется на основе общих методических требований. В то же время для преподавания каждой из этих наук необходима своя, особенная методика, отражающая специфику содержания данной науки.

Известно, что всякое особенное является в этом отношении также и общим. Поэтому и методика преподавания каждой из общественных наук, выступая как особенная по отношению к

методике преподавания всех общественных наук, в то же время является общей применительно к частным методикам.

Методика преподавания, как педагогическая наука, является приложением принципов дидактики к преподаванию учебного предмета, поэтому призвана обеспечить реализацию принципов дидактики, а именно: связи теории с практикой; систематичности и последовательности в подготовке специалистов; сознательности, активности и самостоятельности студентов в учебе; соединения индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; прочности усвоения знаний; доступности научных знаний; единства обучения и воспитания во всех формах учебного процесса [176].

Методика преподавания учебной дисциплины призвана обеспечить высокий теоретический уровень преподавания, строгую научность, яркость и доходчивость изложения материала, как совокупность определенных приемов. Методика преподавания неразрывно связана с содержанием изучаемой науки и ее методологией.

Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как наука и учебная дисциплина

Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как отрасль педагогической науки имеет объект и предмет исследования, содержание и задачи. Объектом методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы являются учебные дисциплины социального образования.

Предмет методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как науки – это специфические закономерности учебно-воспитательного процесса, на основе которых определяются цели, содержание обучения и воспитания, вырабатывается система эффективных педагогических средств, необходимых для реализации этих целей [20, с. 7]; изучение наиболее эффективных форм освоения учащимися научно-психологических знаний, приобретения ими психологических навыков и умений, обеспечивающих их успешность в деятельности и общении [31, с. 8]; дисциплина, исследующая процесс преподавания социальных наук, ее закономерности, связь с другими науками в целях повышения эффективности обучения.

Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы является самостоятельной областью знания, имеющая свой предмет изучения – методическую систему преподавания социального образования, куда входят цель образования, содержание, методы, формы, средства осуществления, субъекты социального образования – преподаватель, студент.

Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как учебная дисциплина в настоящее время изучается во многих высших учебных заведениях. Дисциплина входит в цикл профессиональной базовой части ООП магистратуры.

Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы, с одной стороны, показывает преподавателю пути наиболее результативной учебной работы, а с другой – «обслуживает» процесс предметного обучения, обучения знаниями социальной работы.

Понимание методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как научной отрасли знания отличается от понимания ее как учебной дисциплины, преподаваемой в вузах по направлению подготовки социальная работа, традиционно относящейся к педагогическим дисциплинам (к дидактике), наравне с историей и философией образования, педагогикой.

Методика преподавания как учебная дисциплина - это систематизированное изложение основ обучения учебных дисциплин в области социальной работ с учетом учебных целей направления подготовки и профиля подструктуры учебного заведения. Итак, учебная дисциплина направлена на получение первичного знания для ознакомления с методикой преподавания учебной дисциплины как прикладной наукой.

Дисциплина «Методика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе» является компонентом дисциплин социальных наук, состоящим из лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов с последующим контролем полученных знаний. Она ориентирована на практическое овладение студентами методов преподавания конкретных учебных дисциплин в области социальной работы в вузе.

Методической базой дисциплины являются курсы педагогики, профессионального образования, теории и технологии социальной работы, социальной политики, деятельности социальных служб разным категориям населения, управления социальной работой и др., знание которых необходимо для освоения материала курса.

Целью освоения дисциплины «Методика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе» является формирование общекультурных и профессиональных компетенций по организации образовательного процесса, освоение теоретических, нормативно-правовых и методических основ организации подготовки бакалавров по социальной работе.

Задачи освоения дисциплины:

- приобретение знания и понимание методики профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе;

- приобретение знания и понимание методических основ профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе;
- применение знания и понимание методических подходов профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе с позицией зарубежных и отечественных ученых;
- формирование суждений и осуществление выборов по изучению проблем организации профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе (планирования, организации, контроля качества образования).

Ожидаемые результаты обучения методики преподавания учебных дисциплин в области социальной работы:

ФГОС ВПО 040410.

Для успешного освоения дисциплины должны быть сформированы ОК-1, ОК-6, ПК-3, ПК-11, ПК-13 компетенции на пороговом и повышенном уровнях. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-6).

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

в области научно-исследовательской деятельности:

- способностью осваивать новые теории, модели, методы исследования, навыки разработки новых методологических и методических подходов с учетом целей и задач исследования теории и практики социальной работы (ПК-3);

в области научно-педагогической деятельности:

- способностью и готовностью к организации и управлению образовательным процессом (ПК-11);
- готовностью исследовать проблемы организации и управления образовательным процессом (ПК-13).

ФГОС ВО 39.04.02.

Для успешного освоения дисциплины должны быть сформированы ОПК-2, ПК-7, ПК-8 компетенции на пороговом и повышенном уровнях. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОПК-2).

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

в области педагогической деятельности:

- способностью к организации и осуществлению образовательного процесса в системе общего, среднего и высшего профессионального и дополнительного образования (ПК-7);

- готовностью к применению научно-педагогических знаний в социально-практической и образовательной деятельности (ПК-8).

Успешное освоение дисциплины позволяет перейти к осуществлению научно – педагогической практики, научно-исследовательской практики.

Основная задача методики преподавания как учебной дисциплины - не донести полученные наукой знания до студентов в наиболее приемлемой и доступной форме, а сформировать общекультурные и профессиональные компетенции в области преподавания социальных дисциплин.

Компетенции не формируются путем преподавания на предметно-содержательном уровне, их формирование происходит за счет систематического интегрирования в целостном образовательном процессе. Это – новое качество, указывающее междисциплинарные знания и умения со способностью применять полученные знания и умения в будущей профессиональной деятельности [123].

Содержание учебного курса динамично и обусловлено научными достижениями в междисциплинарной области наук - педагогики, социальной работы, психологии и др., а также требованиями ФГОС ВО направления подготовки специалистов социальной работы.

В. Оконь также считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии — идея эволюции, в математике — идея функциональных зависимостей, в истории — историческая обусловленность и т.д.), то есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом. В процессе обучения следует создавать такие условия, при которых учащиеся смогут использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности [22, 105].

Содержание высшего социального образования на уровне бакалавриата включает:

- цикл общепрофессиональных дисциплин, который представлен предметами: введение в профессию; история социальной работы в России; теория социальной работы; этика социальной работы; технология социальной работы; социальная работа за рубежом и др.

- цикл специальных дисциплин, который содержит предметы собственно социальной работы и разделы других дисциплин, изучаемых будущими социальными работниками: деятельность социальных служб с инвалидами; социальное служение; деятельность социальных служб с мигрантами; активные методы обучения и др.

Подготовка бакалавров в области социальной работы включает несколько компонентов: федеральный (обязательный для всех вузов), региональный (вузовский) и дисциплины по выбору студентов.

В неразрывном единстве с содержанием учебной дисциплины находится ее структура, т.е. состав и взаиморасположение частей ее содержания, предопределяющих последовательность ее изучения. Основным критерием, обосновывающим структуру учебной дисциплины, является логика, обеспечивающая соблюдение дидактических принципов: систематичность и последовательность перехода от простого к сложному, от общего к частному и др.

Структура каждой учебной дисциплины может включать разделы, темы и другие дидактические дисциплины. Для небольшого по количеству часов курса наиболее приемлемой структурной единицей является тема, а при больших объемах курса такой единицей могут быть разделы, темы, параграфы. Каждый из разделов состоит из целого ряда логически взаимосвязанных тем. Как и содержание, структура курса подвижна, требует постоянного совершенствования, достижения оптимального соответствия структурных элементов учебной программы логике и архитектонике науки, принципам дидактики. При выборе логики построения учебного курса следует исходить из тех блоков знаний, которые задаются ФГОС ВО направления подготовки социальная работа и трудовых действий, прописанных в профессиональных стандартах преподавателя высшей школы и специалиста социальной работы.

Учебная дисциплина учитывает разные методологические ориентации, реализуя как компетентностную, деятельностьную, системную, личностно-ориентированную, качественную и другие парадигмы, при раскрытии той или иной темы в зависимости от ее содержания и специфических задач, которые ставит преподаватель при ее изложении.

Кроме того, преподаватель должен определиться, где и когда у него будет преобладать в курсе описание (фактография), объяснение (теоретические конструкты) или понимание (интерпретация) преподавания и социального образования.

В процессе изучения учебной дисциплины используются разнообразные формы и методы учебных занятий: лекции и семинары, групповые занятия и тренинги, конференции и диспуты, индивидуальные собеседования и тестирование, разработка рефератов, курсовых и дипломных работ, самостоятельная работа и консультации, педагогическая практика, зачеты и экзамены.

Учебная дисциплина может быть прямым дидактическим отражением соответствующей отрасли научного знания. Задача преподавателя - дать студентам целостное представление о содержании преподавания учебных дисциплин социальной работы, ее направлениях, инструментарии, технологии (методика) и организации образовательного процесса, научить методам обучения и оценки студентов.

Социальное образование - совокупность учебных дисциплин в области социальной работы. Каждая учебная дисциплина отражает научные знания об определенном предмете, накопленные в разных науках.

Таблица 5.

Например, учебная дисциплина «Деонтология социальной работы».

Код	Направление подготовки 040400 Социальная работа. Профиль подготовки – 040410 Социальная работа в системе социальных служб
Название курса	Деонтология социальной работы
Год	2012-2013
Уровень обучения	профиль подготовки бакалавр, 1 год обучения.
Кредиты	4 кредита (144 часа)
Семестр	2 семестр
Обоснование	Освоения дисциплины направлено на: - изучение теоретических основ деонтологии как учения о долге и должном поведении; - изучение деонтологических подходов к разрешению конфликтов; - формирование целостного представления о совокупности этических норм профессионального поведения; - формирование личной ответственности социального работника перед обществом и государством, перед клиентами и перед самим собой.
Рекомендации	Изучению дисциплины предшествуют следующие дисциплины: <i>История социальной работы, Введение в профессию, Основы социального образования.</i> Успешное освоение дисциплины позволяет перейти к изучению «Теории социальной работы», «Технологии социальной работы» в цикле профессиональной базовой части ООП.
Общекультурные компетенции	Студент после окончания курса должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

	<ul style="list-style-type: none"> • уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); • владеет способностью понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевого, технологического и феноменологического (ОК-18).
Профессиональные компетенции	<p>Студент после окончания курса должен обладать следующей профессиональной компетенцией:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть готовым соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности (ПК-12).
Содержание курса	<p><i>Раздел 1. Теоретические основы деонтологии.</i></p> <p>Тема 1. Основные понятия деонтологии социальной работы.</p> <p>Тема 2. Содержание, цели, задачи деонтологии социальной работы.</p> <p>Тема 3. Принципы деонтологии социальной работы.</p> <p><i>Раздел 2. Деонтология взаимодействия в социальной работе.</i></p> <p>Тема 1. Ответственность и долг социального работника перед обществом и государством.</p> <p>Тема 2. Ответственность социального работника перед клиентом, его близкими и перед самим собой.</p> <p>Тема 3. Ответственность и долг социального работника перед профессией и коллегами.</p> <p><i>Раздел 3. Профессиональные требования к социальному работнику.</i></p> <p>Тема 1. Ценности и основы поведения социального работника.</p> <p>Тема 2. Профессионально-этические требования к профессиональной программе социального работника.</p> <p>Тема 3. Нравственное сознание социального работника.</p>
Новые подходы преподавания и обучения	<p>В процессе изучения теоретических разделов курса используются также образовательные технологии обучения: консультации; сессии по поиску решения проблем; поиск материалов в</p>

	<p>библиотеках и в сети Интернет; резюмирование основной литературы по изучаемому курсу; формулирование задач и решение задач, сформулированных преподавателям; написание эссе; подготовка и проведение устных презентаций, как в группах, так и индивидуально; конструктивная критическая оценка работы и знаний других студентов; выполнение функций руководителя на семинарских занятиях.</p> <p>лекции (24 часа), семинары (12 часов).</p>
Методы оценки	Экспресс опрос, эссе, практические задания, устные презентации, тестирование, экзамен.
Результаты оценки	<p>Знает и понимает теоретические основы деонтологии как учения о долге и должном поведении;</p> <p>Излагает и может применять деонтологические подходы к разрешению конфликтов;</p> <p>Сформировано целостное представление о совокупности этических норм профессионального поведения;</p> <p>Сформирована личностная ответственность социального работника перед обществом и государством, перед клиентами и перед самим собой.</p> <p>Умеет формировать суждения и осуществлять выбор деонтологических подходов к разрешению конфликтов.</p>
	<p><i>Основная литература</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Шмелева Н.Б. Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров. - Ульяновск, 2005. 2. Сараева Д. А. Этика социальной работы. - Томск: Изд-во ТПУ, 2002. 3. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. - М.: Союз, 2003. <p><i>Дополнительная литература:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность // Отв. ред. Козлов А.А. - М.: Логос, 2004. 2. Склорова Т.В. Современные проблемы профессиональной этики социальной работы. - Саратов: Изд-во Саратовского ГТУ, 2002.

	<p>3. Топчий Л.В. Профессионально-этические требования к социальному работнику. - М.: Департамент проблем семьи, женщин и детей Минсоцзащиты России, 2005,</p> <p>4. Топчий Л. Этический кодекс социального работника // Социальная защита . – 2003. – № 6.</p> <p>5. Топчий Л. В. Концептуальный подход к разработке этического кодекса профессиональных социальных работников // Отечественный журнал социальной работы, 2003- № 1</p> <p><i>Периодические издания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Российский журнал социальной работы - Отечественный журнал социальной работы <p><i>Интернет-ресурсы</i></p> <p>Электронно-библиотечные системы (ЭБС)</p> <p>www.elibrary.ru</p>
--	---

На лекционных и практических занятиях используются активные и интерактивные формы проведения занятий (проблемная лекция, анализ конкретных ситуаций, задачный метод, групповая работа). При работе используется диалоговая форма ведения лекций с постановкой и решением проблемных задач, обсуждением дискуссионных моментов и т.д.

При проведении практических занятий создаются условия для максимально самостоятельного выполнения заданий.

Поэтому при проведении практического занятия преподавателю рекомендуется:

1. Провести экспресс-опрос (устно или в тестовой форме) по теоретическому материалу, необходимому для выполнения работы (с оценкой).

2. Проверить правильность выполнения заданий, подготовленных студентом дома (с оценкой).

Любое практическое занятие включает самостоятельную проработку теоретического материала и изучение методики решения практических задач. Некоторые задачи содержат элементы научных исследований, которые могут потребовать углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы по данной дисциплине преподавателю рекомендуется использовать следующие ее формы: конспектирование темы по вопросам; выполнение индивидуального домашнего задания; выполнение практических заданий для самостоятельной проработки студентами; самостоятельное изучение темы; подготовка докладов, рефератов; выполнение тренировочных упражнений; выполнение творческой самостоятельной работы; подготовка к индивидуальному собеседованию.

В качестве основных средств текущего контроля используется тестирование. В качестве дополнительной формы текущего контроля предлагаются аудиторные и внеаудиторные письменные задания (самостоятельные и контрольные работы). Для оценки самостоятельной работы предлагается использовать учебно - методическое обеспечение в электронном и бумажном виде.

Тематика заданий для самостоятельной работы соответствует содержанию разделов дисциплины и относящихся к ним тем. Освоение материала контролируется в процессе проведения лекционных и практических занятий. Контрольные вопросы и задания для проведения текущего контроля выбираются исходя из содержания разделов и относящихся к ним тем. Выполнение домашнего задания обеспечивает непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала каждого обучающегося, своевременное выявление и устранение отставаний и ошибок. Аттестация по итогам освоения дисциплины: экзамен.

Совершенствовать и развивать методику преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как учебную дисциплину - значит укреплять ее связь с жизнью, практикой обучения преподавателей в области социального образования, повышать теоретический и научный уровень содержания курса, улучшать его структуру, логику и методику проведения занятий.

Контрольные вопросы и задания

1. Сформулируйте понятие «парадигма», перечислите названия и соотнесите с этапами развития науки.
2. Охарактеризуйте этапы развития методики преподавания учебной дисциплины как педагогической науки.
3. Составьте сравнительные характеристики методике профессионального обучения и методике преподавания как наукам и учебным дисциплинам, выделяя основные составляющие.
4. Выпишите основные понятия методики профессионального обучения и методики преподавания как учебным дисциплинам. Обоснуйте общее и различия.
5. Охарактеризуйте методику преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как науку и учебную дисциплину.
6. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по дисциплине «Методика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе». Выделите цели, задачи и структуру курса, междисциплинарные связи с другими науками. Определите объем и глубину содержания социальной работы как учебной дисциплины.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ

Общее представление о социальном образовании

До недавнего времени под высшим социальным образованием понимали только изучение обществоведческих наук и подготовку специалистов, называвшихся обществоведами. В последнее время стало складываться более сложное и дифференцированное понимание высшего социального образования. Это связано, с одной стороны, с возникновением и становлением в российском обществе сферы социальной защиты населения и специфической профессиональной деятельности, называемой не очень корректным применительно к ней словосочетанием «социальная работа». С другой стороны, обществоведение в целом, социальная философия, социология в частности, все больше внимания стали уделять вычленению и изучению социальной сферы как особой области общественной жизни. Появилась потребность в разработке социально ориентированных теорий и подготовке специалистов в рамках таких классических областей знания, как, например, психология, медицина, педагогика. В этом контексте высшее социальное образование все больше стало отождествляться с теорией и практикой в области социальной сферы, особенно с теорией и практикой того, что называется социальной работой [99].

Социальное образование, как часть системы профессионального образования, рассматривается в работах российских ученых и специалистов С.И.Григорьева, М.В.Гурьяновой, Л.Г.Гусляковой, В.И.Жукова, И.Г.Зайнышева, П.Д.Павленок, Л.В.Топчий, Е.И.Холостовой, Н.Б.Шмелевой и др. и зарубежных J.Adams, W.Coupar, M.Richmond, A.Salomon, М.Дозл, С. Шардлоу, М.Саппси и других ученых и специалистов.

Термин социальное образование, впервые появившийся в начале 1990 х годов в работах В.И.Жукова, С.И.Григорьева и других ученых, в настоящее время используется достаточно широко и в научной литературе, и в деловом общении в сфере образования.

Таблица 6.

Разные трактовки понятия «социальное образование»

№	Понятие «социальное образование»	Автор и источник литературы
1.	Социальное образование - часть социально-ролевого образования взрослых, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, социальной группы.	Змеев С. И. Основы андрагогики: Учеб. пособие для вузов. – М.: Флинта - Наука, 1999. – 152 с. [59].

2.	Социальное образование - подготовка специалистов, способных оказать индивидам, семьям и группам услуги, способствующие созданию, поддержанию или увеличению их способности к социальному функционированию и в целях его дальнейшего совершенствования. Необходимо его рассматривать как открытую, мобильную, саморазвивающуюся систему совокупности многообразных образовательных систем. Социальное образование по своей сущности и содержанию направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере.	Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. – М.: ИКЦ «Маркетинг»; Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – С. 551 [50].
3.	Социальное образование определяется «как процесс или как результат обучения человека, самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности. В нем выделяются два основных направления: (процесс) результат усвоения человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимого ему для самореализации как гражданина, члена семьи, специалиста в профессиональной деятельности; (процесс) результат подготовки человека как специалиста социальной сферы.	Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. – С. 34. [88].
4.	Социальное образование - система подготовки специалистов социальной сферы как профессионалов, решающих задачи по оказанию адресной, целевой помощи различным группам населения и по гуманизации и демократизации общественных	Введение в профессию «Социальная работа»: Учеб. пособие /М.В.Фирсов, Е.Г. Студенова, И.В. Наместникова. М.: КНОРУС, 2011. – 224с. [23].

	отношений.	
5.	Социальное образование – в широком плане: подготовка и переподготовка специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействия в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени, формирование и воспроизводство определенного менталитета, систем социо-культурных принципов, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни [36].	Григорьев С.И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов //Гуманизация образования. Вып. 2. – Набережные Челны, 1996. [39].
6.	Социальное образование, в широком плане, общественное образование, т.е. процесс знания общества в целом, в узком смысле, процесс получения знаний и умений в области социальной сферы. Социальное образование имеет (должно иметь) свою структуру, одной из таких структур (видов) в области социальной работы является социальное образование.	Павленок П.Д. Содержание и приоритеты высшего социального образования с ориентацией на социальную работу //Социальная работа: теория, технология, образование.- 1997. - №1. - С.22-23. [109]
7.	Социальное образование - система воспроизводства обществом своей сущности, выраженной в интеллектуальном и социально-гуманитарном потенциале личности специалиста социальной сферы, гуманистической сущности человека и общества.	Жукова Г.С., Воленко О.И. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса//Педагогическое образование и наука. –

		2010. - № 10. - С.45-51 [51].
8.	Социальное образование представляет собой социальный феномен: обусловленный потребностями социального становления и развития конкретной личности и общества в целом; характеризующийся социальной защитой индивида, развитием и сохранением интеллектуального, нравственного потенциала страны; формированием активной творческой личности с твёрдой гражданской позицией, основанной на сознательном участии в социальном диалоге, высокой степени патриотизма; способствующий стабилизации социальных отношений человека и государства; направленный на формирование или восстановление социальной адаптации человека в обществе, посредством, как общей, так и профессиональной социальной подготовки.	Старовойтова Л. И. История становления и развития социального образования в России (Первая четверть XVIII - начало XXI века): Дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 – М., 2003. - 665 с. [158].
9.	Социальное образование употребляется в разных значениях: обучение основам правил жизнедеятельности в обществе, в коллективе, освоение знаний о человеке и обществе, строении законов развития и функциях общества, взаимодействии человека и общества; общечеловеческое образование как освоение наук об обществе, основу, которой составляет социологическое образование; подготовка профессиональных кадров для учреждений социальной защиты; подготовка специалистов различного профиля для учреждений социальной сферы в целом; подготовка кадров для нужд «третьего сектора», т.е.	Словарь – справочник по социальной работе/Авт. и ред. Е.И. Холостова. – М.: ЮРИСТЪ, 1997. – 424 с. [143].

	неправительственных и некоммерческих организаций.	
10.	Социальное образование представляет собой взаимосвязь и взаимообусловленность профессионального образования и процесса воспроизводства социокультурного опыта человечества, в результате которого формируется понимание человеком своего места и, соответственно, своей подлинной роли в мире. Социальное образование как процесс, сопровождающий формирование сознания человека всю жизнь: на дошкольной ступени, в школе, лицее, вузе, постдипломном образовании, в самообразовании, расширяясь и углубляясь, согласно главному принципу дидактики, концентрическими (встроенными друг в друга) кругами.	Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. - М., 2007. – 42с. [17]
11.	Социальное образование - разновидность профильного образования и, в системном аспекте, определяется как подсистема образования, включающая преемственно взаимосвязанные компоненты содержания общего образования; специальности и направления подготовки разных уровней профессионального образования; реализующие их учебные заведения и органы управления, структурно и функционально сориентированные на потребности социальной сферы.	Штинова Г. Н. Теоретико-методологические основы социального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. - М., 2001. - 352 с. [179]
12.	Социальное образование как профессиональное образование по направлению социальная работа в вузе – система взаимосвязанных и взаимодействующих функций профильной кафедры и социальных партнеров (социальные службы и другие социальные институты),	Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный

способствующая повышению качества образовательного процесса и формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности за счет собственного ресурсного обеспечения. Социальное образование как профессиональное образование по направлению социальная работа в вузе - многоуровневый непрерывный процесс профессионального образования по направлению социальной работы (бакалавриат – магистратура), создающийся на основе новой компетентностной парадигмы.	университет», 2012. – 204 с. [149]
---	------------------------------------

Н.И.Бабкин отмечает, что «социальное образование» может рассматриваться в нескольких планах:

А). Наиболее распространено понимание социального образования как направленности любого образования, когда вся учебно – воспитательная работа во всех звеньях системы образования служит социализации личности.

Б). Тесно связано с ним его понимание как компонента процесса образования, включающего социальное формирование и социальное научение личности.

В). Социальное образование – это, конечно, часть образования об обществе.

Г). Наконец, немало важно понимание социального образования как результата и процесса социализации личности [11].

В соответствии с таким пониманием социальное образование он представляет в виде модели, включающей три уровня: нижний уровень обусловлен тем, что «все люди нуждаются в зачатках социальной подготовки, поскольку жизнедеятельность каждого из них должна учитывать культуру общения, труда, поведения». Более высоким уровнем социального образования, по его мнению, выступает «подготовка работников массовых профессий. Они используют свою функциональную грамотность для налаживания технологических отношений в целях успешного решения производственных задач».

Л.В. Мардахаев рассматривает социальное образование как общее образование, в котором нуждается каждый человек, который хочет работать в социальной сфере. Иначе говоря, социальное образование – это субъектный результат подготовки или усвоения

интериоризации личностью всего того, что было представлено в процессе подготовки. Исходя из этого задача научно-педагогических кадров вуза – организовать подготовку, а задача обучающихся – получить социальное образование. Конечно, при этом Л.В. Мардахаев говорит о содержательно – дидактическом моделировании подготовки специалистов педагогической ориентации социальной сферы, проще говоря, социальных педагогов [88].

Понятие «социальное образование» рассматривается учеными в двух аспектах. Первый аспект заключается в профессиональной подготовке социальных кадров (социальных работников и педагогов, социологов, психологов и др.). Второй – включает в себя социальное образование каждого человека в течение всей его жизни (непрерывность и преемственность получения образования социальной направленности).

Сегодня социальное образование трактуется в широком и узком смыслах. В широком смысле, «социальное образование» понимается как овладение основами социальной культуры, умение жить в обществе. В узком смысле, сводят к профессиональному образованию студентов в области социальной работы.

Педагогическая характеристика социального образования в вузе

Социальное образование является относительно самостоятельным направлением в системе современного профессионального образования в области социальной работы.

Для уточнения сущности понятия «социальное образование» представляется необходимым рассмотреть, с одной стороны, понятие и виды образования с позиции дидактики, с учетом законодательной базы Российской Федерации и изменений образовательной системы, соответствующей требованиям и вопросам общественного развития в мировом пространстве, с другой, четко обозначить как социально-педагогическое явление.

В педагогике под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление [62].

Под образованием в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и

государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [102];

воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [102];

обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [161].

Б.Г.Ананьев отмечал, что обучение не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличудских взаимоотношений [6].

Воспитание в образовательном смысле – это специально организованная целенаправленная деятельность по формированию и развитию сознания и самосознания ребенка, формированию нравственной позиции и ее закреплению в поведении. Содержание воспитания выстраивается на основе базовых духовных ценностей морали (этики), включающей в себя честность, справедливость и человечность [165].

В данном определении заложена в целом схема интеллекта человека и поэтому можно понимать воспитание, как формирование и развитие социализированного интеллекта. Это означает, что воспитание гуманизирует когнитивный аспект образовательного процесса и направляет сознание (интеллект) на присвоение духовно-нравственных и социально-культурных ценностей.

В современной дидактике обучение и воспитание не противопоставляются. Напротив, подчеркивается их единство, «родство», по многим показателям. Например, во-первых, единая социальная природа: они возникли и функционируют, как ответ на потребность человека сохранять, воспроизводить свой общественно-исторический опыт, передавать его подрастающему поколению; во-вторых, по способам своего осуществления: единый общественно-исторический опыт, адаптированный к определенной возрастной категории детей, передается с помощью механизма социального взаимодействия – общения. Обучение представляет собой общение

между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их, усваивает (А.Н.Леонтьев) [149].

При этом воспитание направлено на формирование системы человеческих и профессиональных ценностей, способов общественного поведения и гражданской позиции. Для обучения приоритетными является формирование системы знаний, умений, способов познавательной и практической деятельности.

Если раньше образование отождествлялось с процессом обучения в начальной, средней, высшей школе, т.е. в специальной системе, созданной для целей образования, то теперь такое образование стало называться формальным, и получила развитие идея о том, что понятие «образование» гораздо шире, чем формальное образование. В этой расширенной трактовке под «образованием» понимается все, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков [166].

В связи с расширением самого понятия образование выделяют три основных типа процессов обучения:

1. Произвольное обучение, включающее неструктурированную учебную деятельность, которую Д.Эванс (Evans D.R., 1981) [188] подразделяет на инцидентальное (случайное) и неформальное образование. В первом случае нет осознанного стремления к обучению со стороны обучающего, т.е. в этом случае ни учитель, ни ученик не создают «учебной ситуации». Во втором случае либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремиться к обучению (но не сразу оба).

Именно благодаря произвольному обучению человек в течение своей жизни приобретает наибольшую часть знаний и навыков [166].

2. Под формальным образованием понимается такое образование, которое осуществляется в специальных учреждениях по утвержденным программам и должно быть последовательным, стандартизованным и институциональным, гарантирующим определенную преемственность.

3. Неформальное образование – любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям (Coombs P.H., 1973) [187].

В докладе «Нет пределов просвещению» Римского клуба (Botkin J.W., 1979) повышение интереса к неформальному образованию объясняется «разделяющей людей пропастью», их неспособностью адаптироваться к быстрым изменениям в мире. В связи с этим ставится задача создания новой парадигмы обучения – «необходимой предпосылки для разрешения любых глобальных проблем», предлагается концепция «инновационного обучения», ориентированного на «человеческую инициативу», а не на осознанное

социальное воспроизводство свойственное обучению в традиционных школах [166].

П.Г. Щедровицкий пишет в этой связи: «Как бы мы не дополняли понятие “образование” вторичными характеристиками, в основе его лежит идея завершенности, совершенное, а вместе с тем и законченное образование, остается идеалом и ценностью на протяжении двух с половиной веков» [180, С.11].

В широком смысле, непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и происходят как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни. Эта деятельность сориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира [166]. В узком смысле, непрерывное образование рассматривается как специально организованный процесс, который является дискретным (прерывным), т.к. осуществляется в разные периоды жизни.

В случае с непрерывным образованием “мы как бы выходим из сферы образования и образованности в сферу развития, где действуют совершенно иные правила, самоопределение в области развития должно быть иным” [180, С. 12].

Образование взрослых – целенаправленный, систематический определенным образом организованный процесс, являющийся важным фактором развития человека, так и общества в целом [166].

В системе образования взрослых на современном этапе выделяют следующие направления: общекультурное (ликвидация элементарной неграмотности и расширение общего образования); профессиональное (получение профессии, повышение квалификации, ликвидация функциональной неграмотности, переподготовка на всех уровнях начальном, среднем, высшем, послевузовском); дополнительное (дополнительные неформальные образовательные программы и услуги для более продуктивных занятий граждан по интересам).

Интеграция общекультурного и профессионального образования расширяет возможности самоопределения и духовного развития личности, осмысления своего места в социуме, повышает профессиональную компетентность взрослых и вместе с тем помогает им понять процессы, происходящие в обществе, и преодолеть мифологизированное сознание. Интегрированное образование развивает творческие силы и самостоятельность людей, улучшает коммуникативные способности.

Социальное образование является составной частью профессионального образования.

Категория «профессиональное образование» имеет широкий смысл и используется для обозначения системы, занимающейся подготовкой, повышением квалификации и переподготовки рабочих и специалистов независимо от уровня и профиля получаемого образования (Т.Ю.Ломакина, Т.И.Платонова).

Профессиональное образование, по мнению С.Я. Батышева, представляет собой процесс и результат овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретным профессиям с одновременным формированием общей культуры личности [14].

Профессиональная подготовка - совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. В зависимости от квалификации различают четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, начального профессионального и элементарного (подготовка работников низшей квалификации на курсах, путем бригадно-индивидуального обучения на производстве и др.).

Понятие «профессиональное образование» отличается от понятия «профессиональная подготовка» тем, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением общеобразовательного уровня обучающихся, а осуществляется в целях подготовки к выполнению определенного вида работы. Результатом обучения профессиональной подготовки является обучение профессиональным знаниям, умениям и навыкам [14].

С психологической точки зрения, профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями, а также компетенциями по конкретным профессиям и специальностям [55].

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей

квалификации [102].

Согласно «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры ЮНЕСКО» высшее образование рассматривается как совокупность учебных курсов подготовки и переподготовки специалистов (после получения им среднего профессионального образования), которые организуются учреждениями, признанными в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными органами [27].

Социальное образование как составляющая профессионального образования в области социальной работы, основывается на принципах государственной политики в области профессионального образования, определенных Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;
- 8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования [102].

Социальное образование – это составная часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование [149].

Характеризуя социальное образование как педагогический процесс необходимо:

- разграничить обучение и учение, выделяя основные компоненты: субъект, цель, содержание, средства и результат.
- обучение и воспитание интегрировать и рассматривать как единый непрерывный образовательный процесс, выстроенный с учетом преемственности содержания, форм, методов;
- результатом профессионального образования рассматривать комплекс общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности студента, которые разработаны с учетом потребностей государства, работодателей и студентов.

Формирование комплекса компетенций осуществляется в ходе организации образовательного процесса (учебный и внеучебный процесс) в поликультурном образовательном пространстве.

В системе социального образования субъектом обучения становится не рассудок человека, а он сам, с его интеллектуальным, духовным, нравственным и культурным потенциалом. Именно в этом смысле справедливо представление М.Хайдеггера о том, что образование есть руководство к изменению всего человека в его существе [173].

Субъектом социального образования предстает студент (обучающийся) познающий, интерпретирующий, подвергающий сомнению, смысл определений, версий и доктрин и таким образом, получающий знания. В этом плане интериоризация социальных

смыслов – одно из фундаментальных оснований образования, определяющей степень его индивидуальной эффективности.

Внутренний духовный мир субъекта, состоящий из опыта, личных представлений и сложившихся образов, подвергается воздействию совокупности представлений, текстов, теорий, предметов культуры, пополняется различными областями знаний, обогащается систематизированным представлением о способах деятельности и формах социальной практики.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается: Основной целью профессионального образования страны является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [127].

Профессиональное образование направлено на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

По определению Т.М.Ковалевой, «требования рынка жестки и вполне определены – нужны люди, не только и не столько знающие, сколько обладающие определенным набором компетентностей, необходимых для успешного освоения современных профессий» [67, С. 67].

В современном образовании делается акцент в понимании изменения требований к структуре и характеру профессиональной деятельности.

М.Ш.Ноулз подчеркивал, что на современном этапе в образовании взрослых задачей номер один стало производство компетентных людей - таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [192].

Российская и европейская группа ученых в области социальной работы на основе государственных стандартов в области социальной работы и методологии «Тьюнинг» сформулировали Цель - Обеспечить образование в области социальной работы, предусматривая различные возможности занятости и карьеры. Сформировать у студентов особый интерес к специализированным областям социальной работы для дальнейших исследований (дальнейшего обучения).

Международная Федерация социальных работников (IFSW) ставит такие задачи:

- способствовать развитию социальной работы как профессии посредством сотрудничества с учетом профессиональных ценностей, стандартов, этики, прав человека, обучения и условий работы;
- активизировать участие социальных работников в формировании и реализации социальной политики государств;
- расширять и углублять образовательные программы по специальности «Социальная работа»; повсеместно внедрять ее ценности и профессиональные стандарты;
- способствовать сотрудничеству социальных работников всех стран;
- устанавливать и поддерживать отношения с международными организациями, занимающимися вопросами социального развития и благосостояния;
- совершенствовать систему социального образования [197].

Данные задачи значительно повышают ответственность за организацию профессионального образования в области социальной работы, а современные проблемы населения (бедность, безработица, голод, расовая и национальная дискриминация и др.) помогают актуализировать международное партнерство социальных работников, вызывают необходимость ускорения процесса интеграции системы непрерывного социального образования различных стран (в том числе и России) в мировое образовательное пространство.

В педагогическом отношении понимание цели социального образования помогает выйти на личностный план социализации студентов, на избирательные действия личности в системе «цель – мотив», которые и составляют предмет воспитания.

Российские ученые и практики осознают значимость ценностно-смыслового потенциала специалистов для приобретения знания. По их мнению, кратчайший путь к осмыслению знания лежит именно через анализ его ценностно-смысловых предпосылок – понимания того, ради чего, в конечном счете, все делается. Как отмечает А.А.Пузырей, если человек хочет осмысленно заниматься каким-то делом, он должен начинать со своего собственного ценностного самоопределения, т.е. определения предельных целей и ценностей своей работы. Таким образом, в подготовке специалиста главным является не приобретение знаний и навыков, а формирование профессионального мышления и рефлексии [156].

Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно - потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение человека к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы,

социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом. Еще В. Франкл утверждал, что смысл человеческой жизни не может быть дан «извне», но и не может быть «придуман» человеком; он должен быть «найден» [37].

Разделяя позицию С.И.Гессена в отношении определения образования как «культуры индивида», можно согласиться с тем, что «видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры» [34].

В.И.Жуков рассматривает социальное образование как «набор теорий, социальных технологий, описанный опыт политических модернизаций, изложение вариантов экономических преобразований и модели социального развития, колоссальный потенциал компаративного анализа совокупного опыта развития цивилизации» [50, С. 551]. Из содержания данного термина видно, что автор обосновывает социальное образование как дисциплину формального общего и профессионального образования и включает в ее содержание значительное по объему предметное поле.

В.И. Жуков выделяет четыре функции социального образования, которые определяют содержание. По его мнению, три из этих функций – профессиональная, духовно – нравственная и культурная рассчитаны на человека, четвертая – гуманитарная – на гуманизацию всего общества [50].

С.И.Змеев содержание образования взрослых подразделяет на два блока: 1) социально-ролевое и 2) общекультурное, или общеразвивающее. Под социально-ролевым образование взрослых, - он понимает, - образование, удовлетворяющее потребности человека в эффективном выполнении социальных ролей: работника, члена коллектива, члена семьи.

Социально-ролевое образование подразделяется на три группы: 1) профессиональное, связанное с удовлетворением потребностей становления и совершенствования личности как работника, участника производственной сферы; 2) семейно-бытовое, удовлетворяющее потребности в становлении и развитии умений, навыков, знаний и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения ролей членов семьи; 3) социальное, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, общины, социальной группы [59].

В.В.Ситникова и А.Э.Григорьева систематизировали изменения в содержании социального образования:

- изменяется содержание классических социальных дисциплин, т.к. трансформируются научные картины мира и способы его познания в направлении гуманизации социальных наук и их сближения с гуманитарными науками;

- совершенствуется содержание учебных планов и программ, составляющих основу подготовки и переподготовки специалистов в области социальных наук;

- возникновение новых социальных наук, отражающих как тенденцию углубления и дифференциации социального знания, так и интеграцию и развитие взаимодействия смежных научных дисциплин;

- происходит дифференциация общего социального образования в зависимости от сферы деятельности, в которой предстоит работать специалисту;

- обновляется содержание социального воспитания, опирающегося на достоверное социальное знание, его прогнозы и формируемые на этой основе социальные ориентации, ценности, приоритеты;

- происходит массовое развертывание узких специализаций, обеспечиваемое разработкой специализированных учебных программ, обозначены и развиваются наиболее значимые практикой специализации;

- трансформируются фундаментальные основы бытия человека и общества, типы жизнедеятельности людей, социальные культуры, представления о смысле жизни, справедливости, социальных идеалах [139].

Содержание социального образования упорядочивается в рамках его организационной структуры, характеризуемой рядом организационных аспектов. Главной организационной основой модернизации образования вообще и социального образования в частности являются новые ФГОС ВО, которые определяют основные требования к содержанию и реализации образовательных программ, учебных планов, учебников, методических пособий и дидактического материала. ФГОС ВО позволяют усилить разнообразие содержания образования с учетом потребностей региона за счет введения национально – региональных компонентов стандартов. В этом смысле содержание, социального образования, сохраняя базовые требования, наиболее сильно дифференцируется по регионам.

Организационным основанием развития социального образования является существование профильных учреждений, выполняющих соответственно образовательные функции и услуги. Развитие социального образования в России сегодня опирается на систему профильных высших учебных заведений. В России функционирует более 200 вузов осуществляющих профессиональное образование студентов по направлению социальная работа на разных уровнях (специалитет - бакалавриат-магистратура).

Педагогическая сущность процесса социального образования предполагает рассмотрение средств обучения и воспитания. В самом общем смысле это – элементы окружающей среды, которые оказывают воздействие и проявляют себя на разных уровнях.

Социальное образовательное пространство можно рассматривать как синоним «образовательная среда». С точки зрения В.И. Слободчикова, «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [142].

Е.М. Харланова рассматривает образовательную среду вуза как продукт взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающую разные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную учебно-профессиональную деятельность студентов, будущих специалистов [175].

Если рассматривать образовательный процесс вуза в широком аспекте, то можно говорить о том, что он является образовательным пространством.

Пространство социального образования динамично и многомерно. Многомерность социального образования заключается в том, что включает несколько направлений и включает три компонента – содержательный, организационный и управленческий. Система социального образования разрабатывается на основе государственной политики в области образования и выражает социальный заказ общества, работодателей, работников социальной сферы, студентов. Так как социальный заказ изменяется, должна изменяться и система, что обуславливает ее динамичность.

Формирование социального компонента единого мирового образовательного пространства предполагает, кроме гармонизации образовательных стандартов и научных подходов к учебной и исследовательской деятельности; разработку общих требований к специализациям социальных работников, содержания и объема производственной практики; развитие системы дистанционного образования; внедрение в учебный процесс передовых технологий. Сюда же относятся программы стажировки преподавателей, практики студентов; планы проведения международных научно-практических конференций, обучающих семинаров и публикация совместных научных трудов

В одних случаях педагогическим средством в процессе социального образования выступают ее факторы: социально – политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация.

В других случаях педагогическим средством социального образования выступают отношения и взаимодействия.

А. Н. Пере-Клермон рассматривает социальное взаимодействие как координацию действий, так и обмен вопросами, комментариями, приказами, объяснениями. Совместное взаимодействие вызывает конструктивную активность испытуемого в той мере, в какой он достиг уровня компетенции, позволяющего воспользоваться этим взаимодействием [183].

Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, т.е. в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень. Понимание взаимодействия человека с обществом при этом включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии. При такой интерпретации понятия социальное образование достигается понимание человека одновременно как объекта, так и субъекта общественных отношений.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет выделять компетенции как один из обязательных компонентов педагогического процесса в социальном образовании. Объем и сущность понятий «компетенция» в профессиональном образовании до настоящего времени окончательно не определены.

В европейской методологии «Tuning» понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать. Компетенция - динамичная комбинация мировоззрения, знаний, понимания, умений, навыков и способностей [196].

В рамках ФГОС ВО компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [170, 171].

Компетенции измеряются при помощи результатов обучения, составляющих «рекомендательную рамку» для рынка труда. В последние годы обострилась дискуссия о взаимосвязи результатов обучения и компетенций.

Многие склоняются к следующей интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения [13].

Сущность социального образования как многомерного педагогического явления может рассматриваться на основе разных подходов:

- социальное образование – это часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование.

- социальное образование как система в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций;

- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования [102];

- социальное образование как процесс, с одной стороны, это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов), а с другой – усвоение, развитие компетенций (знаний, умений и навыков, способов их овладения и развития личности) с целью достижения более высокого образовательного уровня;

- социальное образование как результат, который выражается в сформированных компетенциях в соответствии с основной образовательной программой определенного уровня и направленности [153].

Социальное образование как многомерное социальное и педагогическое явление представляет собой функционирующую и развивающуюся социальную систему, имеющую устойчивую структуру, обладающую всеми признаками субординации, нормативно – регулятивного назначения и систематизированное наследование социокультурного опыта человечества. Все стороны социального образования значимы и диалектически взаимосвязаны.

Методологические основания социального образования в вузе

В качестве теоретико-методологического основания выступают научные подходы.

Подход – совокупность способов, приемов в изучении, рассмотрении чего-либо (объектов, процессов, явлений) и воздействия на кого-либо, что-либо [130].

Г.С.Жукова, О.И. Воленко при организации профессионального образования специалистов социальной сферы предлагают использовать педагогические парадигмы: парадигму личностно-ориентированного образования, деятельностьную парадигму, контекстную парадигму, компетентностную парадигму, парадигму витагенного образования, парадигму практико-ориентированного профессионального прикладного обучения, социокультурную парадигму, парадигму самообразовательной деятельности, парадигму мониторинга качества образования. По мнению Г.С.Жуковой и О.И.Воленко, современное качество профессиональной подготовки специалистов социальной сферы обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы [51, С.45].

Компетентностный подход

Компетентностный подход становится одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики. Анализ современных научных исследований в области компетентностного подхода позволил выделить ряд направлений:

- компетентностный подход в профессиональном образовании, обеспечивающий ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки специалиста (О.Б. Акулова, М.Е. Бершадский, В.А. Болотова, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперина, В.А. Кальней, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Г.К. Селевко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

- теории компетентностного подхода в образовании, теоретические обоснования сущности понятий «компетентность»,

«компетенция», «профессиональная компетентность» (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.Н. Куницин, Н.В. Казаринов, Д.А. Махотина, Н.А. Рототаева, В. Руденский, В.В. Рябов, А. Сикурела, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.);

- компетентностный подход в области социальной работы (С.И. Григорьев, И.В. Наместникова, В.А. Никитин, В.И. Жуков, Г.А. Жукова, П.Кнезель, В.А. Кравченко, И.Д. Лельчинский, Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.В. Мухаметзянова, Е.Г. Студенова, О.В. Солодянкина, И.В. Танвель, Е.И. Холостова, М.В. Фирсов, В.А. Фокин, В.К. Шаповалов и др.).

Современные исследования компетентностного подхода отличаются использованием разных методологических подходов: системного, синергитического, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического, аксиологического, акмеологического и др., что обусловлено полипарадигмальностью научного знания.

В Болонском процессе компетентностный подход означает, что:

- компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;

- язык компетенций является наиболее понятным и адекватным для описания результатов образования;

- ориентация стандартов, учебных планов (общих образовательных программ) на результаты образования делает квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве [13].

Актуальность компетентностного подхода связана с тем, что: компетентностный подход определяется как социальная стратегия в сфере образования, ориентированная на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора (А. Андреев); компетентностный подход изменяет ценностные приоритеты образования (О.Е. Лебедев); компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева); компетентностный подход направлен на приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер); компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин); компетентностный подход представляет собой обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов, В.В. Сериков); компетентностный подход – попытка привести в соответствие образование и потребности рынка,

сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью (Н.Л.Гончарова).

В настоящее время назрела необходимость в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных задач в сфере профессиональной деятельности.

В.С. Сенашенко, В.Ф. Тенищева, Е.М. Харланова отмечают, что опыт перевода системы требований подготовки специалистов с языка знаний на язык компетенций, т.е. операционализации, показал, что на этом этапе компетентностный подход сопоставим с знаниево-квалификационным, хотя соответствие это не является взаимно однозначным. В.С. Сенашенко отмечает: «На практике образовательные модели, созданные на основе данных подходов, функционируют со значительным перекрытием друг друга, ибо знаниевая модель содержит элементы компетентностного подхода, и наоборот» [134].

Таблица 7.

Сравнительная характеристика квалификационного и компетентностного подходов [47]

Квалификационный подход	Компетентностный подход
Направлен на получение квалификации и привязан к предмету профессиональной деятельности.	Направлен на формирование личности специалиста, выраженной в единстве знаний, умений и личностных качеств для выполнения всех видов профессиональной и социальной деятельности в изменяющихся условиях.
Фундаментальность (академичность) содержания.	Прагматичность, практикоориентированность. Связь с работодателем.
Дисциплинарная модель обучения.	Междисциплинарная (модульная) модель
Программа подготовки определяется большим набором дисциплин, диктуемых их предметными областями.	Содержание формируется на основе междисциплинарных дисциплин.
Результат обучения – наборы ЗУНов.	Результат обучения – наборы компетенций (ЗУН как компоненты компетенций).
Академический характер образовательных технологий (передача знаний).	Инновационные технологии: проектное обучение, модульное, интерактивное, ролевые модели.

	Обучение в контексте профессиональной деятельности.
Основывается на жестко регламентированном ГОС - 2 (акцент на содержание подготовки).	Основывается на гибкости ФГОС – 3, позволяющий отбирать содержание и технологии под результат обучения.
Балльная система оценивания.	Балльно-рейтинговая непрерывная система оценивания.
Преподаватель – лидер (активный участник образовательного процесса).	Преподаватель – консультант, объединенный единой образовательной целью со студентами.
Студент пассивный участник образовательного процесса.	Студент активно осваивает компетенции.

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза предусматривает:

- междисциплинарный характер обучения и воспитания;
- развитие личности студентов для выполнения профессиональной и социальной деятельности в современных условиях;
- изменение всех элементов: цели, содержание, средства, методы, формы обучения и воспитания, результаты обучения и воспитания;
- перевод студентов с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования компетенций;
- изменение позиции преподавателя и студента, переориентация на студенческоориентированный характер обучения и воспитания;
- переход на модульные образовательные технологии организации образовательного процесса;
- изменение акцента внимания на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях;
- изменение процедур оценки результата образования студентов;
- расширение образовательного пространства, интеграция с социальной средой.

Компетентный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования, что является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента [3].

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области компетентного подхода в образовании (В.И.Байденко, В.А.Болотов, В.В.Сериков, А.В. Хуторской, О.Е.Лебедев, А.Андреев, А. С. Бермус, Э.Ф.Зеер, Э.Сыманюк, И.А.Зимняя, Н.Л.Гончарова,

В.Ф.Тенищава, В.В.Марико, Н.Ф. Ефремова и др.), позволил уточнить содержание компетентностного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом, что выражается в следующих обобщениях:

а) компетентностный подход по своей сути не противоречит традиционному (знаниевому) подходу, поскольку не отвергает необходимости формирования знаний, умений и навыков, но требует также их развития до уровня организации в деятельность, т.е. направлен на реализацию развивающих целей в процессе обучения и предполагает становление компетентности через специально организованный процесс развития умений;

б) чтобы достичь развития умений (как освоенных человеком способов выполнения действия, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний) до компетенций и компетентности, в конечном счете, необходимо предусмотреть строгую последовательность этапов:

- 1) развитие умений на элементарном уровне;
- 2) организация умений в действия на основе внешних целей;
- 3) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (что соответствует становлению компетенции);
- 4) организация действий в деятельность на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (принимая меру включенности субъекта в деятельность за компетентность);

в) в качестве базовых компетенций, необходимых для выполнения любых видов деятельности, в том числе и педагогической, и учебной, можно выделить когнитивную, коммуникативную и рефлексивную, поскольку способность действовать в ситуации неопределенности требует соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), с личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия) [89].

Личностно-деятельностный подход

Личностно-деятельностный подход к обучению позволяет определить управление социальным образованием в вузе как педагогическую систему. Личностно-деятельностный подход к обучению разрабатывался как субъектно-ориентированная организация и управление преподавателем учебно-профессиональной деятельностью студентов. Таким образом, можно говорить о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции преподавателя и позиции студента, что отражает требования профессионального образования студентов в вузе на основе компетентностного подхода.

Основы данного подхода заложены в психолого-педагогических работах В.Г. Ананьева Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, И.П. Подласый, С.Л.Рубинштейна, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, И.П. Подласый, С.Л. Рубинштейн) рассматривает деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития.

Понятие «деятельность» в общефилософском плане трактуется как специфически-человеческий способ отношения к миру ..., в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности [172].

В деятельности студент приобретает опыт, который, актуализируясь, вызывает развертывание внутренних структур личности и придает тем самым профессиональной деятельности личностный смысл. В целом, деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные и возрастные особенности каждого студента посредством включения в деятельность.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы, технологии обучения направлены на удовлетворение потребности обучаемого быть личностью.

Личностно ориентированный подход заключается в признании студента главной действующей фигурой всего образовательного процесса, при этом и студент, и преподаватель выступают как его субъекты, а целью обучения в этом случае является развитие личности обучающегося, его индивидуальности. Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом личность в рамках данного подхода рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий системой индивидуальных черт [3].

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-

ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное (А.А.Вербицкий) [25].

Студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе выбора соответствия форм и методов обучения, партнерского стиля взаимодействия.

Студенческий возраст по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития [28].

Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» [6, С.346], то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Таким образом, активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [24, С.14].

На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникают недовольства отдельными учебными предметами, сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис профессионального выбора. Это определяет личностно-ориентированную направленность социального образования студентов: создание условий для профессионального становления будущего специалиста социальной работы, профессионального самоопределения, саморазвития личности; подготовку студентов к включению в систему профессиональной деятельности «специалист по социальной работе – клиент» и успешной адаптации в ней; организация образовательного процесса, где группа студентов становится объектом формирования и развития человеческих свойств, отношений, навыков:

ния авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траек

торию развития личности обучаемого;

- залогом полноценной оматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса;

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, создания авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого;

- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и учащихся;

- смыслообразующим фактором образования при рассмотрении его в русле личностного подхода — ценностно-смысловая направленность личности;

- построение образовательного процесса ориентировано на развитие и саморазвитие общих и профессиональных компетенций и социально-нравственных форм поведения обучаемых [55].

Личностный подход способствует определению характера деятельности преподавателя и студентов, роли и места в образовательном процессе.

Андрогогический подход

Для реализации компетентностного подхода в профессиональном высшем образовании необходимо пересмотреть подходы и модели обучения.

С.И. Змеев полагает, что специфические особенности взрослых обучающихся радикально отличаются от особенностей невзрослых обучаемых, являются главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, нежели в педагогике, науке об обучении детей. При этом такой подход, по мнению ученого, предлагает андрагогика [58].

Проблемами разработки андрагогических подходов занимались М.Ш.Ноулз, П. Фрейре, П.Джарвис, Дж.Филд, Р.М. Смит,

Э.Ф.Холтон, Р.А.Суонсон, группа ученых Ноттингемского университета, С.И.Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.

Андрагогическая модель, разработанная М.Ш.Ноулз, Э.Ф.Холтоном и Р.А.Суонсоном, названа «андрагогика на практике» представлена в форме конструкта, состоящего из трех концентроров, в центре которого находится андрагогика как совокупность шести ядерных принципов учения взрослых. Внешний концентр представляет цели учения, включающие социальный рост, индивидуальный рост, институциональный рост. Средний концентр включает индивидуальные и ситуационные различия, среди них индивидуальные особенности обучающегося, предметные различия. Первый, внешний, и второй, средний, концентры представлены как взаимосвязанные и взаимообусловленные [193].

М.Ш.Ноулз выделил основные характеристики андрагогической модели обучения: Самосознание обучающегося характеризуется осознанием возрастающей самоуправляемости. Опыт обучающегося является богатым источником обучения. Готовность обучающегося к обучению определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями. Применение полученных знаний осуществляется сразу после их приобретения. Ориентация в обучении на решение жизненно актуальных проблем. Психологический климат обучения неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе. Определение образовательных потребностей, формирование целей и планирование процесса обучения осуществляется совместно с обучающимися. Учебный процесс строится в зависимости от готовности обучающихся к обучению, а основные дидактические единицы являются скорее проблемными, чем содержательными. Учебная деятельность осуществляется посредством технологии поиска новых знаний на основе опыта. Обучающие и обучающиеся совместно оценивают результаты реализации программы обучения и определяют новые учебные потребности [192, 193].

Андрагогическая модель, разработанная группой ученых Ноттингемского университета, менее закончена, стройна и подробна, чем модель М.Ш.Ноулза. По своей сути ноттингемская группа исходит из тех же основных посылок, что и М.Ш.Ноулз: из особенностей (возрастных, психологических, социальных) взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения. Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа [151].

Главные положения теоретических подходов ноттингемской группы к обучению взрослых:

Человеческие существа – это социальные существа, их надо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению.

2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур, которые и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей или подростков.

3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.

6. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система. Когда оно рассматривается как открытая система, это значит, что обучающийся может что-то добавить или изменить в ней посредством критического мышления. Но и в том случае, когда оно воспринимается как закрытая система, оно может быть использовано обучающимся для решения своих проблем или создания новых систем.

7. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.

8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог [192, 193].

Члены ноттингемской группы выделяют характерные черты андрагогического обучения взрослых: недирективный, неприказной характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов в исследовании и решении проблем; постановка проблем и создание необходимых знаний; связь с практикой, проверка с ее помощью полученных результатов обучения; постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в группе; принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами рабочей группы и преподавателем без права контроля за обучением каждого члена группы; процесс оценки результатов обучения с участием всех членов учебной группы – составная часть учебного процесса; диалог между членами учебной группы [193].

С.И. Змеев характеризует взрослого обучающегося пятью основополагающими характеристиками: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой

личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков. 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, то он прежде, всего оценивает свои реальные возможности, способности [59].

Качественный подход

Социальное образование является механизмом воспроизводства всей системы образования и науки. Поэтому тенденция формирования нового качества социального образования должна опережать процессы изменений во всех остальных системах непрерывного образования. Реформирование профессионального образования в России предусматривает вхождение в европейскую сеть обеспечения качества образования [186].

Теоретические и практические аспекты развития современной концепции качества подготовки специалиста рассмотрены в трудах В.И. Байденко, О. Берестневой, М.А.Валеева, О.Марухиной, Н.Ш.Никитиной, Н.А.Селезневой, И.А.Соболевой, С.Н.Тарануха, П.Е.Щеглова и др.

Проблемы и основы управления качеством образования подготовки специалистов социальной работы отражены в работах А.З.Гильманова, Е.А.Малышевой, Г.В.Мухаметзяновой, Ф.Ш. Мухаметзяновой, И.Ш. Мухаметзянова, В.А.Никитина, О.Л.Панченко, Н.Б.Пугачевой, Ю.Ю.Терениной, J.Walker, Harvey, T. Murphy, I.Maclaren, S.Flynn и др. [148].

Наиболее полные разработки в области подходов к качеству образования принадлежат профессору Ли Харви. Наряду с такими подходами, как: исключительность, совершенство, окупаемость и трансформация, данный автор выделяет подход к качеству, как соотносению цели, а именно - «качество связано с целью, задаваемой поставщиком образовательных услуг» [49].

Сходную позицию занимают отечественные авторы С. Е. Шишов, В. А. Кальней, М. В. Крулехт и И.В. Тельнюк. Авторы придерживаются трактовки понятия «качество образования» как степени достижения поставленных образовательных целей и задач, но учитывают при этом удовлетворение ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением

образовательных услуг. Подход к анализу качества как «соответствие цели» чрезвычайно распространен в настоящее время и требует от образовательного учреждения наличия многих факторов, позволяющих четко и ясно сформулировать приоритеты в области политики достижения, повышения и гарантии качества[148].

В рамках целеориентированного подхода можно различить альтернативные подходы, получившие развитие в 1990-х годах, а именно:

- Потребителеориентированный подход. Качество, как удовлетворенность потребителя, связано с возрастанием значения рыночных отношений в сфере высшего образования, которое стремится оправдать ожидания всех заинтересованных сторон. Данной трактовки придерживаются как наши российские исследователи (А. М. Кац, И. В. Мусовский, П. И. Третьяков, Б. Е. Фишман, Т. И. Шамова), так и зарубежные авторы (Ш. Лагросен, Р. Сеид-Хашеми, М. Лейтнер). По словам бывшего министра образования Австралии А. Ваутсона, «чтобы выжить и процветать в быстро меняющемся мире, университеты должны войти в рынок и стать предприятиями бизнеса, ориентированными на потребителя» [29].

- Стандартоориентированный подход (качество как пороговое значение/минимальные стандарты). Во многих европейских системах широко используется определение качества как соответствие основным/минимальным стандартам, когда образовательная программа/образовательное учреждение должны соответствовать выработанным внешним или внутренним критериям и нормам.

Альтернативным вариантом стандартоориентированного подхода выступает бенчмаркинг подход. Международная сеть гарантии качества агентства в области высшего образования (INQAAHE) определяет бенчмарку в качестве исходных данных для сравнительной оценки. Качество в контексте бенчмаркинга выступает не только как соответствие стандартам и как результат, но и как обоснованное достижение и превышение стандарта [98]. Результаты бенчмаркинга важны, прежде всего, для самого образовательного учреждения, и на их основе принимаются решения, необходимые для дальнейшей деятельности вуза в области политики повышения качества образования.

Инвариантом бенчмаркинг подхода может выступать подход к качеству как превосходству/исключительности, которого придерживаются зарубежные авторы Л. Харви, Т. Питерс, Р. Вотерман, М. Доэрти, Р. Мидлхерст, Ч. Ченг, М. Там. Согласно такому подходу только лучшие стандарты превосходства (например, высокий уровень сложности образовательной программы, сложность процедур тестирования студента, включение образовательной

программы в список лучших образовательных программ страны и т.д.) могут являться показателями качества.

Наряду с вышеперечисленными подходами некоторые исследователи выделяют подход к качеству, как отчетности (Б. Кхем) или как совершение минимального количества ошибок/отсутствие дефектов (Э. Стелла).

В теории и практике управления качеством образования также можно выделить несколько основных подходов:

- научный подход заключается в разработке понятий, научно обоснованных критериев и методических рекомендаций абсолютно для всех позиций, существующих в образовательной организации. При этом, в различных системах управления (иерархической или демократической) существует свой подход;

- процессный, согласно которого управление качеством рассматривается как процесс, серия непрерывных взаимосвязанных действий (управленческих функций), каждое из которых, также, является процессом. К таким функциям можно отнести планирование, организацию, распоряжения, координацию и контроль. Процессный подход концептуализирован в стандарте ИСО 9000-1994, и стал применяться на практике с вводом стандартов ИСО 9000 версии 2000 года. Основой системы менеджмента качества образовательной организации, в соответствии с требованиями стандарта ISO 9001:2000, является:

- 1) ориентация на потребителя;
- 2) ведущая роль руководства в постановке целей и их достижении;
- 3) вовлеченность всех сотрудников в решение задач ВУЗа;
- 4) процессный подход к организации всех видов деятельности;
- 5) системный подход к управлению;
- 6) постоянное улучшение качества продукции [38].

Процессная модель управления качеством актуализирована федеральными стандартами, которые ориентируют вуз на удовлетворение потребностей студентов и рынка труда с помощью управления процессами.

- системный, позволяющий рассматривать образовательную организацию в качестве системы. Использование системного подхода, применительно к управлению качеством образования, основано на представлении управления качеством как системы, и предполагает применение следующих принципов:

- 1) структурности;
- 2) реализации целостной совокупности функций управления;
- 3) иерархической организации управления качеством;
- 4) взаимосвязи внешних и внутренних факторов на различных этапах функционирования системы-преемственности.

- ситуационный, подразумевающий различные варианты управления, в зависимости от конкретных ситуаций и условий;

- программно-целевой подход – один из основных методологических подходов в современном менеджменте, предполагающий четкое определение целей, формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей.

Теоретико-методологическим основанием социального образования является сочетание вышеизложенных подходов (компетентностный, системный, андрагогический, личностно – деятельностный, процессный, качественный), способствующих качественной подготовке будущих специалистов социальных служб в области социальной работы в конкурентной среде [148].

Контрольные вопросы и задания

1. Классифицируйте по группам определения «социальное образование» по общим признакам. Обоснуйте подходы к выделенным группам.
2. Охарактеризуйте социальное образование как профессиональное образование, выделяя основные составляющие.
3. Выделите элементы взаимодействия и взаимовлияния, которые составляют механизм реализации социального образования.
4. Перечислите и охарактеризуйте педагогические парадигмы профессионального образования специалистов в области социальной работы, уточняя их применение в процессе обучения студентов.
5. Назовите тенденции развития и движущие силы современного социального образования как профессиональной подготовки работников в области социальной работы.
6. *Работа с документами.* Изучите образовательную программу УдГУ направления «Социальная работа» бакалавриата. Охарактеризуйте особенности социального образования.

ГЛАВА 3. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИКИ

Общее представление о дидактике как науке

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, А. Дистервег, Д. Дьюи, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и другие ученые.

Термин «дидактика» в переводе с греческого языка, в котором *didaktikos* означает поучающий, а *didasko* – изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог В. Ратке (1571—1635) в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» («*Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii*») для обозначения слов «искусство обучения». Великий чешский педагог Я. А. Коменский (1592—1670) в своем труде «Великая дидактика» дидактику назвал «всеобщим искусством всех учить всему», включая требования к обучению, основы и методы обучения и воспитания [87].

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые часто называют дидактическими системами – совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание системы сводится к характеристике целей, принципов, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, организационных форм обучения, диагностики, критериев [44].

На современном этапе выделяют три вида систем обучения на основе дидактических концепций: традиционную, педоцентристскую, современную.

В традиционной дидактической системе доминирующую роль играет преподавание как деятельность педагога. Цель обучения – передача и усвоение готовых знаний, выработка умений и навыков применения. Основу традиционной системы составляют дидактические концепции Я. Коменского, Г. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистерверга и дидактика немецкой классической гимназии.

В педоцентристской дидактической системе процесс обучения осуществляется с учетом потребностей, интересов, способностей обучающихся. Цель – развитие личности воспитанника и раскрытие всех потенциальных возможностей через спонтанную свободную деятельность обучающегося. В основе лежит система Д. Дьюи, идеи трудовой школы Г. Кершенштейна, В.Лая, Л.Н. Толстого, педагогика теорий периода реформ начала XX века.

Современная дидактическая система рассматривает процесс обучения, включающий преподавание и учение, как диалектическое

единство в структуре. Цель – формирование системы знаний и обеспечение развития личности обучающегося [44].

Современную дидактическую концепцию создают направления - программированное, проблемное и развивающее обучение (П.Я. Гальперин, И.М. Махмутов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 80-х годов в России (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили и др.), школа диалога культур (В.С. Библера), личностно-ориентированное обучение (В.А. Петровский, И.С. Якиманская и др.), адаптивная система обучения (А.С. Границкая), идея блочного метода обучения (В.В. Гузеев, В.Ф. Шаталов), дидактической системы (М.И. Ботова. Н.П. Гузик, Л.П. Доласбаева, А.В. Усова, Н.В. Бедарева и др), деятельностно-ориентированное обучение, предметно-ориентированное обучение, модульно-рейтинговая технология обучения, процессуально-ориентированное обучение и др.

По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения и расширении трактовок данного понятия.

Таблица 8.

Разные трактовки понятия «дидактика»

№	Понятие «дидактика»	Автор и источник литературы
1.	Дидактика - это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.	Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 640с. [113] Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. [114]
2.	Дидактика - система знаний об определенном роде действительности – процессе обучения.	Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. - М.: БИНОМ, 2007. [85].
3.	Дидактика - наука об обучении и образовании, включающая цели, содержание, методы, средства, результаты обучения, которые достигнуты в процессе получения образования.	Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. - Казань, 1998. [9]

4.	Дидактика - это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также поиск и разработка новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.	Бордовская Н.В, Реан А.А. Педагогика: Учеб. пособие для вузов. - СПб: Питер, 2003. – 304 с. [19]
5.	Дидактика - теоретическая и нормативно-прикладная наука.	Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие /Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с. [112]
6.	Дидактика – это научная дисциплина, которая занимается исследованием теоретических и методических основ обучения (В.Ратке).	Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Гардарики, 1999. – 520 с. [174]
7.	Дидактика (от греч. поучающий) – теория образования и обучения, отрасль педагогики. Дидактика выявляет закономерности, принципы обучения, задачи, содержание образования, формы и методы преподавания и учения, стимулирования и контроля в учебном процессе, характерные для всех учебных предметов, на всех возрастных этапах обучения в общеобразовательной, профессиональной школе всех уровней и других системах обучения.	Попова Л.Л. Педагогика: Учеб. - метод. пособие. – Томск, 2007. – 60с. [126]

В.И. Андреев рассматривает дидактику как науку об обучении и образовании, целях, содержании, методах, средствах и организационных формах. В.И. Андреев считает, что такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в педагогике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией

образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, В.И. Андреев считает следующее определение: дидактика - это наука о теориях образования и технологиях обучения [9].

И.И. Логвинов рассматривает дидактику как «систему знаний об определенном роде действительности – процессе обучения» [85]. Причем, именно в широком понимании этого термина, речь идет не только о специально-организованном процессе обучения, который осуществляется в специальных социальных институтах. Современная дидактика изучает обучение во всех возможных проявлениях этого процесса: в его формальном, неформальном и информальном вариантах. Дидактические исследования своим объектом избирают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения [87].

Дидактика - теоретическая и нормативно-прикладная наука. Научная ее функция заключается в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Разрабатывая проблемы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, нормы применения методов и средств обучения, дидактика выполняет нормативно-прикладную, конструктивно-техническую функцию. Конструктивной функции дидактики соответствуют ее принципы.

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научно-педагогического знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

По-прежнему нет единства среди ученых относительно объекта и предмета дидактики. По мнению И. И. Логвинова, «в соответствии с современными воззрениями, объектом дидактики является процесс обучения, а предметом – закономерности, объединяющие в единое целое цели обучения, содержание образования, методы и организационные формы обучения, процесс усвоения содержания учащимися»[86].

В. А. Попков, А. В. Коржуев объектом дидактики как науки считают «обучение во всем его объеме и во всех аспектах», а предметом – в применении к высшему образованию – "преподаватель – студент", "студент – учебный материал", "студент – другие студенты"»[124].

В. И. Загвязинский выделяет предмет дидактики как воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности [52].

В. А. Ситаров указывает, что «объект дидактики как науки представляет собой взаимосвязь собственно процесса образования и обучения как явлений объективной реальности, где обучение выступает в качестве образовательного средства»; предметом, по его мнению, является «процесс преподавания и учения» [138].

Задачи дидактики связаны с теоретическим описанием процесса обучения и условий его реализации; разработкой более совершенной организации процесса обучения, чем существующие, разработкой новых дидактических систем и технологий обучения. Специфической задачей дидактики как самостоятельной научной дисциплины является «выявление онтологических основ процесса обучения» [87]. Структура дидактики представлена двумя уровнями:

Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и решение поставленных задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета), методиками обучения отдельным учебным предметам, отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования. То есть у каждой методики обучения свой объект – обучение предмету, обучение определённых категорий учеников и т.д. [75].

Итак, как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- для чего учить (цели образования, обучения);
- кого учить (субъекты обучения);
- какие стратегии обучения наиболее эффективны (принципы обучения);
- чему учить (содержание образования, обучения);
- как учить (методы обучения);
- как организовать обучение (формы организации обучения);
- какие необходимы средства обучения (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.);
- что достигается в результате обучения (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения);
- как проконтролировать и оценить результаты обучения (методы контроля и оценки результатов обучения).

Иными словами, дидактика дает научное обоснование целям, отбору содержания образования, выбору средств и методов обучения, определяет формы организации обучения [114].

Дидактика высшей школы как отрасль научного знания педагогики

В конце XIX - XX в. в связи с развитием науки и общества требования к профессиональной подготовке специалистов многократно возросли, и, как следствие, возросли требования к дидактическому обеспечению образовательного процесса в вузе, появились соответствующие исследования. В отечественной педагогической науке основы дидактики высшей школы изложены в трудах Г. И. Щукиной, И. Т. Огородникова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднева, В. И. Загвязинского, С. И. Архангельского, Д. В. Чернилевского, А. А. Вербицкого и др.

Дидактика высшей школы как самостоятельная отрасль научного знания заявила о себе относительно недавно в последние 10—20 лет и потому содержит огромное количество нерешенных проблем. Этот факт обусловлен социокультурной трансформацией мировой системы высшего образования, отвечающей вызовам времени. По признанию отечественных ученых, дидактика высшей школы начала оформляться в целостную теорию лишь в конце XIX в. и находится в состоянии становления и формирования уже более столетия. Еще во второй половине XIX в. К. Д. Ушинский писал: «У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить тома, дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». В 1974 г. С. И. Архангельский вполне обоснованно заявил: «Что же касается теории обучения в высшей школе, то ее просто нет».

Дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, самостоятельной научной отраслью, ее объектная и предметная область несколько сужается и конкретизируется.

Дидактика высшей школы как отрасль дидактики обладает специфическим объектом, предметом, целями, задачами, методами исследования, категориями и отношениями в дидактической системе.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе, интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.

Задачи дидактики высшей школы состоят в исследовании:

- проблем реализации содержания обучения в высшей школе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов;
- дидактических принципов и закономерностей;
- вопросов организации самообразования как средства повышения эффективности учебной деятельности;
- организации контроля знаний и умений, уровня готовности студентов к профессиональной деятельности.

Для дидактики характерны различные типы и методы дидактических исследований. Как и в педагогике, в дидактике высшей школы различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, функциональные и комплексные исследования.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

- Обоснование специфических целей высшего образования.
- Обоснование социальных функций высшей школы.
- Обоснование содержания образования.
- Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
- Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

К фундаментальным исследованиям относятся такие, цель которых – выявить закономерности и тенденции развития дидактики высшей школы, способы ее связи с практикой обучения в вузе. Среди них выделяется изучение методологических проблем, таких как:

- трансформация предмета дидактики высшей школы;
- способы создания теории обучения, ориентированной на практику;
- соотношение дидактики с другими науками, состав, функции и структура научного обоснования обучения;
- проблемы состава и уровней рассмотрения содержания профессионального образования, взаимосвязи обучения и развития, методов обучения и т. д.

Такие исследования составляют теоретическую основу для прикладных разработок, решающих вопросы, непосредственно связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундаментальные исследования проводятся в комплексе.

Кроме того, для характеристики функциональных основ дидактики высшей школы как научной отрасли важно выделить те специфические основные дидактические отношения, которые она изучает. В дидактике высшей школы основными принято считать дидактические отношения «преподаватель – студент». Именно в них отражается реализация процесса обучения в высшей школе – базового

процесса, который изучает дидактика. С другой стороны, не менее важны и отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяют специфику высшей школы, подчеркивают значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов. Значимо в дидактическом плане и отношение «преподаватель – изучаемый материал», оно связано с отбором материала, планированием процесса обучения [87].

По мнению В. И. Загвязинского, дидактический поиск в сфере проблематики высшего образования должен начинаться с выяснения актуальных практических задач совершенствования процесса обучения в высшей школе, установления связанных с этими задачами теоретических проблем, выяснения методологических оснований работы. Автор указывает на следующие перспективы развития теории обучения в высшей школе: «...не «перевод» на вузовский язык ранее разработанных педагогических руководств, не «инъекция» спасительных идей из других научных областей и даже не простая ориентация на полезный опыт работы, а широкое развитие исследований на современной научной основе в процессе разрешения актуальных проблем вузовской дидактики – вот магистральный путь разработки теории обучения в высшей школе как новой научной дисциплины»[53].

В.А. Попков, А.В. Коржуев подчеркивают, что, с одной стороны, усиливаются нападки на дидактику высшей школы, с другой – все вузовское образовательное сообщество понимает необходимость научного подхода к организации учебного процесса в резко усложнившихся по сравнению с советским периодом условиях, интенсивно внедряет в учебный процесс различные инновации, организует многочисленные конференции по актуальным проблемам обучения в вузе и создает внутри вузов различные структуры, занимающиеся проблемами организации учебного процесса в вузе (центры академического консультирования, дистанционного образования и т. д.). Таким образом, на сегодняшний день дидактика высшей школы открывает большое поле научных проблем [125].

Дидактика высшей школы формирует собственный понятийный аппарат. Как уже отмечалось, сегодня он активно пополняется и развивается, наряду с укоренившимися понятиями (профессиограмма, модель специалиста, квалификация, профессиональное становление, учебно-профессиональная задача, компетенции, модули, процесс обучения в вузе, мобильность, конкурентоспособность и т. д.).

На современном этапе выделяются два подхода к выявлению исходных концептов дидактики высшей школы.

Первый подход - концепты дидактики, раскрывающие специфику обучения в высшей школе:

1. Сущность процесса обучения:

- Особенности профессионального обучения.

Особенности высшего образования (цели, задачи, концепции). 2. Принципы обучения:

- Специфика реализации общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании.
- Принципы обучения в высшей школе.

3. Содержание образования:

- Отражение в содержании образования структуры профессиональной подготовки (общекультурный, общепрофессиональный, специальный компоненты).

4. Методы обучения:

- Методы обучения взрослых.
- Методы самостоятельной работы, самообразования.
- Методы контроля и самоконтроля.

5. Преподаватель вуза:

- Педагогическая деятельность в высшей школе.
- Особенности взаимодействия преподавателей и студентов.
- Проблемы подготовки преподавателя высшей школы.

6. Организация процесса обучения:

- Лекционно-семинарская система обучения.
- Организация научной, самостоятельной работы студентов и производственной практики [87].

Второй подход определяет дидактику высшей школы как фундаментальную научную теорию, раскрывающую общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе [87]. Любая из известных научных педагогических теорий строится на некоторых базисных закономерностях и соответствующих педагогических (дидактических) принципах.

Как указывает В. И. Андреев, «во-первых, особенностью педагогических (дидактических) теорий является то, что они представлены в форме принципов и правил. Ибо закон отражает сущее, а принцип, правило – должное. Во-вторых, и это очень важно иметь в виду, каждая новая дидактическая теория чаще всего существенно влияет на всю педагогическую (дидактическую) систему в целом, а ее практическое применение – на конечный дидактический результат» [9].

С учетом отмеченных выше особенностей автор предлагает следующее определение дидактической теории: «дидактическая теория – это система научных знаний о процессах и явлениях обучения, представленных в форме дидактических идей, закономерностей, принципах и понятиях, позволяющих описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие дидактических процессов и явлений» [9].



Рис.2. Предмет, проблемы и основные категории дидактики высшей школы

Специфика дидактических закономерностей обусловлена самой природой дидактического знания. Как указывает И. И. Логвинов, «природу конкретной формы знания можно установить, разложив весь универсум человеческой деятельности на отдельные составляющие, выделив из них ту деятельность, продуктом которой это знание является»[86]. То есть, по И.И. Логвинову, природа дидактического знания определяется видом порождающей ее деятельности. Всю деятельность человечества можно условно разделить на практическую, духовно-практическую и исследовательскую. В соответствии с этим разделением все знание также делится на три

компонента: практическое, духовно-практическое и теоретизированное знание.

Основываясь на приведенной выше типологии знания, автор утверждает, что дидактическое знание в большей степени соответствует признакам духовно-практического и этим определяются его характеристики. Такой вывод базируется на следующем:

1. Источником дидактического знания является непосредственная практика обучения (не осмысленная и не расчлененная с помощью предшествующего знания).

2. Одним из важнейших средств трансляции дидактического знания является убеждение, апеллирующее к социально-психологическим стереотипам, нравственному и эстетическому чувствам и лишь в малой степени к логическим доказательствам.

3. Характерными особенностями дидактических текстов являются модальные грамматические формы («ведущие для того или иного учебного предмета знания должны быть разработаны в программе наиболее подробно», «учитель литературы... должен, обязан найти способы, обеспечивающие...», «внутренняя логика урока должна строиться...» и т. д.); сочетание возможностей и потребностей человека («необходима забота о соответствии эмоций ученика целям...», «чтобы обеспечить усвоение детьми новых знаний... необходимо соотнести их с наличными знаниями и умениями» и др.); демонстрация обобщенных образцов поведения («покажем на примере, как могут быть отражены в программе...», «примером того, как может быть...», «рассмотрим для примера...» и т. д.); принципы (вместо законов); использование наглядно-образных, а не понятийных средств представления знания («обучение на высоком уровне трудности», «осознание приходит через ворота научных понятий») [87].

Дидактика высшей школы – научно-педагогическая теория, раскрывающая общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе.

Все это позволяет утверждать, что законы и закономерности обучения отличаются от большинства законов, выявленных в других научных теориях, они имеют ряд особенностей. Первая их особенность – сочетание сущего и должного. «Изучая действительность, педагогическая теория раскрывает закономерные связи явлений. Именно в форме научных законов она отражает существенное в явлениях. Вместе с тем она предписывает известные правила и принципы как должное в педагогической деятельности. Эти положения могут казаться само собою разумеющимися. Но педагогическая мысль пришла к ним далеко не сразу» [35]. Вторая особенность – существенное различие между педагогическими (дидактическими) законами и закономерностями усвоения (психология) и закономерностями общения и взаимоотношений

(социология). В отличие от психологии и социологии, дидактические закономерности отражают устойчивые связи между деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения (содержанием образования). Именно трехкомпонентное отношение «преподаватель – студент – учебный материал» определяет специфику закономерностей процесса обучения. Третья особенность дидактических закономерностей – их статистический характер, отвечающий тому положению, что дидактика – гуманитарная теория.

Общая «нестрогость» теории обучения и указанные выше особенности дидактических закономерностей приводят к тому, что вопрос об их количественном составе и соотношении до сих пор остается открытым. Неоднократно предпринимались различные попытки их систематизировать, выделить группы закономерностей: «объективные, присущие процессу обучения по его сущности и закономерности, проявляющиеся в зависимости от деятельности субъектов процесса обучения»[86]; «структурные, системные, эволюционные, функциональные, исторические» [138]; «законы – внутренняя существенная связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие, и закономерности – проявления законов» [53].

По словам В. И. Загвязинского, законы и закономерности служат базой для возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему принципов обучения и оформляются в виде концепций. Теоретическая концепция обучения, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения [53].

Принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; методическое выражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выводившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип [53].

Анализ принципов, существующих в качестве исходной системы теоретических положений и одновременно требований к

образовательному процессу, показывает, что к настоящему времени выделено огромное количество дидактических принципов (более 100). Исследователями отмечается, что наряду с традиционными принципами обучения существуют новые, отражающие современные тенденции развития общества и понимания высшего образования (интеграции, дополнительности, аксиологизации образования и т. д.), по-новому трактуются классические принципы, выделяются психологические принципы обучения, классификация принципов осуществляется по разным основаниям. Это дает основания утверждать, что дальнейшее становление дидактики высшей как научной теории будет связано с решением этой глобальной теоретической задачи – ревизии и систематизации принципов обучения в высшей школе [10,22,86,105].

Дидактические принципы являются определяющими при отборе содержания образования, при выборе методов и форм обучения. Все принципы дидактики в своем единстве объективно отражают важнейшие закономерности процесса обучения.

Принцип наглядности выражает необходимость формирования представлений и понятий на основе чувственных восприятий предметов и явлений.

Принцип сознательности и активности. В процессе обучения передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, т.е. сознательно. В процессе обучения необходимо учитывать общие признаки сознательного усвоения знаний. Знания должны облекаться в правильную словесную форму, сознательность выражается в положительном отношении к изучаемому материалу, в заинтересованности. Признаком сознательного усвоения материала является степень самостоятельности, чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания. Учащимся должен быть интересен сам процесс познания. «Убеждения не купишь в лавке, они формируются в процессе познавательной деятельности» (Д.И.Писарев).

Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания материала, методов и форм обучения уровню развития обучающихся. Доступность определяется многими факторами: соблюдением принципов дидактики, тщательным отбором содержания материала, использованием наиболее эффективной системы его изучения, более рациональными методами работы, мастерством обучающего и т.д.

Принцип научности заключается в том, чтобы обучающиеся понимали, что все подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе. Предлагаемый учебный материал должен отвечать современным достижениям науки. Поэтому необходимо постоянно знакомить обучающихся с новейшими

достижениями научной мысли в соответствующем разделе учебной программы.

Принцип индивидуального подхода заключается в том, чтобы учитывать восприимчивость обучающихся к учебе, т.е. обучаемость. К признакам обучаемости относятся: запас знаний и навыков, умение осмысливать учебный материал, самостоятельно применять его при решении разнообразных задач, уметь обобщать, выделять существенные признаки нового материала и т.д.

Принцип систематичности и последовательности заключается в том, что изложение учебного материала доводится преподавателем до уровня системности в сознании обучающихся, знания даются в определенной последовательности и они должны быть взаимосвязанными. Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между изучаемыми учебными предметами, новый материал должен базироваться на усвоенном ранее.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками заключается в том, что прочность это не только глубокое запоминание, но и умение пользоваться тем, чем располагает память.

Принцип связи теории с практикой. Практика является основой познания. Теоретические изыскания осуществляются не ради самой науки, а для совершенствования практической деятельности. Обучение всегда носит воспитательный характер. Обучение и воспитание - целостный процесс. Процесс обучения это процесс передачи знаний, а процесс воспитания - это процесс воздействия на систему отношений обучающегося к окружающей его действительности.

Дидактика высшей школы – научно-педагогическая теория, раскрывающая общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе, которая выполняет основные функции, присущие теориям: синтезирует дидактическое знание в единую, целостную систему, выявляет закономерности и принципы обучения в высшей школе, разрабатывает особые методы, способы и приемы исследовательской деятельности в сфере высшего образования, прогнозирует тенденции развития образовательного процесса в вузе и задает основные требования к осуществлению образовательной практики.

Контрольные вопросы и задания

1. Сформулируйте общее представление о дидактике.
2. Составьте сравнительную характеристику основных категорий дидактики и дидактики высшей школы.

3. Перечислите функции дидактики высшей школы. Обоснуйте их применение в процессе обучения студентов по направлению «Социальная работа».
4. Опишите связь дидактики с другими науками.
5. Выделите основные проблемы дидактики высшей школы.
6. Выделите принципы отбора категорий и социальных проблем в целях обучения социальной работы.
7. Опишите подходы к выявлению исходных концептов дидактики высшей школы. Обоснуйте их применение в процессе обучения студентов по направлению «Социальная работа».

ГЛАВА 4. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Педагогическая характеристика образовательного процесса профессионального образования студентов в области социальной работы в вузе

Образовательный процесс обозначен как основной процесс системы образования и как особая концептуально обоснованная и целенаправленная, непрерывная учебная деятельность по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, изменению представлений студента о себе, об окружающем мире, а также деятельность преподавателя, осуществляющаяся по созданию образовательного пространства для развития студентов. Это позволяет нам говорить о значимости образовательного процесса в вузе как специфической нише для самореализации, саморазвития субъектов обучения и воспитания и о специфике этой деятельности.

Образовательный процесс – двухуровневый непрерывный процесс обучения и воспитания, процесс взаимодействия преподавателя и студента (студентов), реализующих разные виды педагогической и учебно-профессиональной деятельности для формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности в освоении профессии в области социальной работы.

В педагогике, общей дидактике обязательно различают две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая, воспитывающая, и обучающаяся, т.е. обучение (teaching), осуществляемое педагогом, и научение (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, учение осуществляемое учеником [56].

Деятельность обучения – это деятельность преподавателя, деятельность преподавания - педагогическая [56].

Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность преподавателя, направленная на управление образовательным процессом (обучение и воспитание) студентов для формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности. Управление образовательным процессом рассматривается как управленческий цикл, включающий следующие функции: мотивация, планирование, организация, контроль. Сам управленческий цикл соответствует дидактике обучения, но на современном этапе меняется содержание, методы, средства, результаты обучения и воспитания. В соответствии с требованиями компетентностного подхода меняется позиция и роль преподавателя. Преподаватель рассматривается в большей степени как консультант, партнер студента (студентов).

В психолого-педагогической литературе авторов К.А.Абульхановской – Славской, Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимней, В.П.Симонова и др. выделяются разные виды деятельности учащегося: познавательная, учебная, учебно-познавательная, учебно-воспитательная, самообразование, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, творческая, творчески-ориентированная, продуктивная, нормативно-заданная, социокультурная, исследовательская, научно-исследовательская.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [56].

Учебно-профессиональная деятельность – формы учебной деятельности (научно-исследовательская работа, производственная практика, подготовка квалификационного исследования и др.), направленные на освоение содержания профессионального образования в целостности всех компонентов в учебном процессе и формирование профессиональных компетенций, развитие познавательной и социальной активности, как субъекта образовательного процесса, так и будущего специалиста социальной работы [149, 150].

В связи с изменением роли преподавателя и студента в учебном процессе, с развитием ответственности студента за освоение необходимых для будущей профессиональной деятельности компетенций, формируется нацеленность учебного процесса на результаты обучения. Теперь приоритетная задача преподавателя состоит в том, чтобы мотивировать студентов участвовать в познавательной деятельности, которая может привести к достижению результатов. В этом смысле более важным становится то, что и как делает студент. Сегодня человеку недостаточно знаний «о деятельности», необходимы знания «в деятельности», позволяющие превращать знания в виды деятельности, с помощью которых он может преобразовывать собственную жизнь и жизнь общества.

Процесс непрерывного профессионального образования студента должен быть направлен на подготовку к будущей профессии и формирование мобильности студента.

Учебно-профессиональная мобильность - целенаправленная самостоятельная деятельность студента по формированию общекультурных и профессиональных компетенций и развитию личности в ходе освоения профессии на учебных занятиях в вузе, практических занятиях в социальных службах.

Понятие «учебно - профессиональная мобильность» следует рассматривать как многогранное. Его основой является высокий

уровень межкультурных и межотраслевых знаний, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Одной из черт учебно-профессиональной мобильности как устойчивого интегрального качества личности является интерес и готовность к трансформации учебной деятельности и изменению мотивации к будущей профессии, накоплению собственного опыта студента по самостоятельному выстраиванию образовательной стратегии в соответствии с индивидуальными исследовательскими и практическими интересами и потребностями рынка труда [150].

Преподаватель, планируя и организовывая учебный процесс, подбирает содержание обучения в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебной деятельности реальных производственных связей и решения конкретных профессиональных задач.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр») п.4.4. выделяется отдельная группа – исследовательская как вид профессиональной деятельности, которая должна быть освоена выпускником [170].

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «магистр») п.5.2. выделяется отдельная группа – научно - исследовательская как вид профессиональной деятельности, которая должна быть освоена выпускником; в п. 7.16. уточняется, что научно – исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом ОП магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций [170, 171].

Анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») позволяет констатировать, что исследовательская работа (научно-исследовательская работ) как целенаправленная деятельность студента по формированию компетенций и развитию личности в ходе освоения профессии на учебных занятиях в вузе, практических занятиях в социальных службах предусматривается на двух уровнях: бакалавриат – магистратура.

Исследовательская (научно-исследовательская) работа студентов:

- непрерывная, преемственная составная часть социального образования в вузе, отвечающая требованиям мировых и российских стандартов высшего профессионального образования, работодателей,
- как приоритетная часть научной направленности профильной кафедры;

Таблица 9.

Сравнительный анализ профессиональных компетенций в области исследовательской и научно – исследовательской деятельности выпускника на двух уровнях профессионального образования [170,171]

Уровень социального образования	Профессиональные компетенции в области исследовательской деятельности. Выпускник должен обладать:
Бакалавриат	<ul style="list-style-type: none"> - быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп (ПК-13) - владеть способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп (ПК - 14) - быть способным выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК – 15) - быть способным определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия (ПК – 16) - быть готовым к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья (ПК – 17) - быть способным составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК – 18) - быть готовым представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК – 19) - быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК – 20).

Магистратура	<ul style="list-style-type: none"> - способностью и умением самостоятельно использовать знания и навыки по направлениям современной теории, методологии и методам социальных наук применительно к задачам фундаментального или прикладного исследования теории и практики социальной работы (ПК – 1) - способностью самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в фундаментальных и прикладных областях социальной работы и решать их с помощью современных исследовательских методов с использованием отечественного и зарубежного опыта с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий (ПК -2) - способностью осваивать новые теории, модели, методы исследования, навыки разработки новых методологических и методических подходов с учетом целей и задач исследования теории и практики социальной работы (ПК – 3) - способностью и готовностью профессионально составлять и оформлять научно-техническую документацию, научные отчеты, представлять результаты исследовательской работы с учетом специфики исследования теории и практики социальной работы (ПК – 4) - способностью проводить экспертизу научно-исследовательских работ в социальной сфере (ПК – 5).
--------------	---

- процесс формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности;

- иерархически организованная последовательная система деятельности. При этом студент проходит путь от начальной стадии обретения исследовательских компетенций до стадии получения научного результата и оформление его в виде выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Исследовательская (научно – исследовательская) деятельность студентов осуществляется в учебном и внеучебном процессах. Формами исследовательской (научно – исследовательской) деятельности являются практические задания, реализуемые в ходе учебной и производственной практик, индивидуальные и групповые исследования, научные кружки, студенческие Олимпиады, написание докладов, рефератов, статей, написание выпускных квалификационных работ, научный семинар (магистратура) и др.



Рис. 3. Содержательно-структурная модель исследовательской (научно-исследовательской) деятельности студентов [2]

Формы проведения научного семинара: мастер-классы, круглые столы, защита проекта, мини-конференции, тренинг по фокус - группам, участие в конференциях, предзащиты магистерских диссертаций

Одним из сензитивных периодов для развития и саморазвития личности является возраст юности. Процесс саморазвития относительно зрелой, взрослеющей личности отличается глубокой осознанностью. «Саморазвитие в юношеском возрасте, при нормальном воспитании, приобретает характер целостного процесса, сознательно управляемого самым человеком. По сути - это

собственная целенаправленная деятельность личности, направленная на самостоятельное выстраивание себя – ценностей, смысла, мировоззрения, нравственности, характера, способностей, коммуникативной компетентности, общекультурной зрелости, опыта разносторонней деятельности как степеней свободы – для реализации собственной жизненной стратегии» [80].

Самообразование – система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие. К признакам самообразования относят осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания [108].

Самообразование – вид самостоятельной работы, часть систематического обучения, способствующего углублению, расширению и более прочному усвоению знаний, тесно связано с самовоспитанием. Основным средством самообразования является самостоятельное изучение научной, научно-популярной, учебной, политической, художественной и другой литературы, проведение исследовательской работы, посещение музеев, выставок, кино, театров, общение с образованными людьми, специалистами в различных областях знаний и практической деятельности [149].

Важную роль в формировании навыков самообразования играет преподаватель. Навыки вырабатываются в процессе самостоятельной работы студентами, предусмотренной образовательными программами. Преподаватель во время учебных занятий показывает способы решения различных познавательных задач, с которыми придется встретиться в жизни и в профессиональной деятельности в социальных службах, формирует навыки работы с литературой (учит писать доклады, рефераты, сообщения, осуществлять выборку необходимой для работы литературы, выделять из прочитанного главное и др.)

Большая роль в организации разных видов самостоятельной работы студентов отводится преподавателю. Любая самостоятельная работа осуществляется под руководством преподавателя. Но ее организация может иметь разные варианты.

Во всех трех вариантах преподаватель готовит задание. Преподаватель должен продумать содержание задания и алгоритм выполнения (практические задания, ситуации, задачи, проекты, модели и др.) и донести до сознания студента. Для повышения мотивации и качественного выполнения задания преподаватель должен продумать активные методы и приемы получения информации, форму контроля и показатели оценки каждого задания, которые предоставляются студенту с заданием.

Варианты	Позиция и действия преподавателя		Позиция и действия студента
1.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ДАЕТ ЗАДАНИЕ. Преподаватель является консультантом.	↔	СТУДЕНТ ВЫПОЛНЯЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО САМОСТОЯТЕЛЬНО. Студент активный исполнитель.
2.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ДАЕТ ЗАДАНИЕ. Преподаватель является консультантом.	↔	СТУДЕНТЫ ВЫПОЛНЯЮТ В ГРУППЕ. Студент активный исполнитель.
3.	СОВМЕСТНО ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ (ГРУППА СТУДЕНТОВ) ОПРЕДЕЛЯЮТ ЗАДАНИЕ. Преподаватель является партнером.	↔	СОВМЕСТНО ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ (ГРУППА СТУДЕНТОВ) ВЫПОЛНЯЮТ ЗАДАНИЕ. Студент или студенты партнер (партнеры).

Рис. 4. Варианты позиций и действий субъектов образовательного процесса

Таким образом, введение самостоятельной работы позволяет менять роли и позиции преподавателя и студента (студентов) при организации учебно-профессиональной деятельности. Для формирования комплекса компетенций и развития личности студента при организации самостоятельной работы надо обращать внимание на подбор методов и приемов обучения.

В соответствии с ФГОС ВО образовательный процесс в вузе состоит из учебного и внеучебного процессов.

Учебный процесс - это регламентированный целенаправленный процесс профессионального образования в вузе, осуществляемый на основе учебного плана, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных занятий.

Образовательный процесс в вузе в соответствии со ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения) [102].

Внеучебный процесс – это не регламентированный процесс профессионального образования в вузе. К внеучебному процессу относится воспитательная работа, социокультурная работа, спортивная работа, формы студенческого самоуправления, дополнительное образование, неформальное образование и др.

Модель организации образовательного процесса, включающая учебный и внеучебный процессы, представлена в виде трех блоков: специально-организованная деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность. Каждая его составляющая определяется особой позицией преподавателя (характером его взаимодействия со студентами) и особой организацией развивающего содержания образования.

Таблица 10.

Образовательный процесс социального образования в вузе

Виды процессов и виды учебной работы студентов	Формы обучения и воспитания студентов		
	Бакалавриат		
	Специально-организованная деятельность	Совместная деятельность	Самостоятельная деятельность
Учебный процесс аудиторная и внеаудиторная учебная работа	Учебные занятия (лекции, семинары, практика, научно-исследовательская работа) в соответствии с учебными планами, разработанными на основании ФГОС ВО	-лекции: диалоги, дискуссии, семинары, деловые и ролевые игры, работа в группах, исследовательская работа, тренинги.	Выполнение подготовленных заданий преподавателем индивидуально и группами на учебных занятиях, дома, в социальных службах или иных социальных институтах.
Внеучебный процесс внеаудиторная работа	-студенческая Олимпиада, -конкурсы проектов, - факультативы, -экскурсии, -творческие мастерские, -студенческие научно-практические конференции,	-студенческая Олимпиада, - конкурсы, - кружки, - проекты, -творческие мастерские, -студенческие научно-практические конференции, исследовательская	На уровне кафедры - волонтерские отряды, акции, участие в деятельности общественных организаций, творческие вечера, вечер встречи с интересными людьми, выпуск газеты или журнала.

	исследовательская работа,	работа, - акции -совместная деятельность и самостоятельная деятельность и др.	На уровне вуза - театральная студия, спортивные секции, волонтерские отряды, студенческие отряды. -участие в общественных мероприятиях, проводимых в городе.
Магистратура			
Учебный процесс аудиторная и внеаудиторная учебная работа	Учебные занятия (лекции, научно-исследовательская и научно-педагогическая практики, научно-исследовательская работа, семинары) в соответствии с учебными планами, разработанными на основании ФГОС ВО	-лекции: диалоги, -дискуссии, -семинары, -деловые игры, -тренинги, - исследования.	Выполнение подготовленных заданий преподавателем индивидуально и группами на учебных занятиях, дома, в социальных службах или иных социальных институтах. Выполнение индивидуальной программы магистра.
Внеучебный процесс внеаудиторная работа	-студенческая Олимпиада, -конкурсы проектов, - факультативы, -экскурсии, -творческие мастерские, -студенческие научно-практические конференции, -исследовательская работа, -самостоятельная работа и др.	-студенческая Олимпиада, - конкурсы, - кружки, - проекты, -творческие мастерские, -студенческие научно-практические конференции, исследовательская работа, - акции -совместная деятельность и самостоятельная деятельность и др.	На уровне кафедры - волонтерские отряды, акции, участие в деятельности общественных организаций, творческие вечера, вечер встречи с интересными людьми, выпуск газеты или журнала. На уровне вуза - театральная студия, спортивные секции, волонтерские студенческие отряды.

Первый блок специально-организованная деятельность – направлен на освоение дисциплин ФГОС ВО и включает учебные занятия. Второй блок - совместная деятельность – «партнерский», направлен на освоение дисциплин ФГОС ВО и включает учебные

занятия. Реализуется в совместной деятельности, где преподаватель занимает позицию «партнера» или «консультанта». Третий блок – самостоятельная деятельность студентов, реализуется в формах свободной самостоятельной деятельности в образовательном пространстве.

Социальное образование в вузе представлено на двух уровнях образовательного процесса (бакалавриат и магистратура), внутри которых выделяется характер взаимодействия преподавателя и студентов (специально-организованная деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность), а также формы обучения и воспитания студентов [149].

Формы обучения – целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений преподавателя и студента. Формы обучения реализуются как единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов [77].

Учебно-плановые формы обучения (урок, лекция, семинар, домашняя работа, экзамен и др.) имеют обучающее и воспитательное значение, способствуют формированию мировоззрения, обеспечивают усвоение конкретных учебных дисциплин и формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Учебное занятие (урок, семинар, практическая работа) – система организации учебно-воспитательной деятельности преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учащихся, направленная на достижение целей и задач из общего (или специального) образования, воспитания и развития [137].

Традиционно сложилось, что основными методами подачи и усвоения учебного материала в высшей школе остаются такие традиционные формы, как лекция и семинар. Лекция представляет собой систематическое, познавательное экономное по времени изложение лектором учебного материала. А под семинаром подразумевается групповое практическое занятие, на котором обсуждаются доклады, рефераты студентов либо заранее подготовленные вопросы по определенной теме, проблемные ситуации, отражающие аспекты профессиональной деятельности. И, если подготовка и чтение лекций предполагают проявление наибольшей активности лишь преподавателя, то семинарское занятие способствует активности студентов [149].

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») п.7.3. Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных стимуляций, деловых и ролевых игр, разработка конкретных

ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Таблица 11.

Сравнительный анализ форм и удельного веса аудиторных занятий на двух уровнях социального образования [170,171]

Уровень социального образования	Удельный вес разных видов аудиторных занятий	
	Лекций	Интерактивных форм
Бакалавриат	более 40 процентов аудиторных занятий.	не менее 20 процентов аудиторных занятий.
Магистратура	более 20 процентов аудиторных занятий.	Не менее 40 процентов аудиторных занятий.

Сравнительный анализ форм и удельного веса аудиторных занятий на двух уровнях социального образования дает представление об удельном весе разных видов аудиторных занятий: типа лекций и интерактивных форм, при распределении удельного веса аудиторных занятий типа лекция и интерактивные формы видна преемственность и увеличение количества занятий в процентном соотношении на разных уровнях социального образования. Так, на уровне бакалавриата соотношений лекций и интерактивных форм 2:1, а на магистратуре – 1:2.

Интерактивные технологии способствуют активизации познавательной деятельности, самостоятельному осмыслению знаний, формированию потребности в соблюдении профессиональных и социальных установок, а это все есть составляющие процесса формирования общих и профессиональных компетенций студентов по направлению социальная работа [154].

Термин «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие учащимся взаимодействовать между собой», а термин «интерактивное обучение» - обучение, построенное на взаимодействии. Это и есть сущность интерактивных методов: обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении (Бондаревская Е.В.). Ведь они предполагают сообучение (коллективное, кооперативное обучение, обучение в сотрудничестве), причем и обучающиеся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, помощника, создателя условий для инициативы учащихся. Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному. Новое знание, умение,

отношение формируются на основе и в связи с таким опытом. Часто творческие задания не предполагают одного правильного ответа, и тогда важен процесс нахождения решения, который всегда основывается на опыте учащегося. Не случайно М.В.Кларин утверждает, что «опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания» [66,С.13].

К методам интерактивного обучения относятся и такие, которые способствуют вовлечению студента в активный процесс получения и переработки знаний. Из них следует назвать: работу в группах («мозговой штурм», «дебаты», различные виды учебных дискуссий), игровое моделирование, большие и малые ролевые игры («судебное заседание», пр.), деловые игры, обучающие упражнения. Эти формы обучения важны, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи.

М.Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной мере устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [5, 119].

Интерактивное обучение - это использование возможностей, предоставляемых компьютерными технологиями и Интернет. Информационно-компьютерные технологии основаны на диалоге «студент – машина» с помощью различного вида обучающихся программ (информационных, контролирующих, тренинговых) [41].

При интерактивном обучении широко используются сетевые технологии (к Интернет и корпоративные сети), интерактивные ресурсы и материалы: электронные библиотеки, обучающие материалы и курсы, обсуждения в реальном режиме времени, электронная почта, видеоконференции, видеоконсультации и программные приложения совместного использования студентами и преподавателями. Данный вид обучения часто используется дополнением к занятиям в аудитории. Интерактивное обучение — это долговременный процесс. Для того, чтобы без потерь интегрировать его приемы в рамки образовательной системы (связанной с жесткостью учебного плана, сменой занятий, кабинетов и пр.), необходимо использовать самые разнообразные интерактивные способы взаимодействия с аудиторией.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр»)

п.7.15 «Учебная и производственная практика» являются обязательным разделом основной образовательной программы бакалавриата (магистратуры) и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики проводятся в профильных социальных службах, на кафедре, в лабораториях вуза (учебная практика), обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Главная задача производственной практики: создание исключительно благоприятных условий для реализации субъектной позиции в профессиональном становлении студентов.

На уровне бакалавриата система практической подготовки включает учебную (ознакомительную), производственную (по специализации) и преддипломную практики.

На уровне магистратуры разные виды научной – исследовательской практики, научно - педагогической и преддипломной практики. Каждый вид практики ставит и решает конкретные цели и задачи, которые имеют свои особенности по форме и содержанию в зависимости от проблематики изучаемых теоретических курсов, времени и формы обучения студентов в вузе.

Таблица 12.

Сравнительная характеристика видов практик и распределения времени по семестрам на двух уровнях социального образования представлены [170,171]

Виды практики	Семестр, кол-во недель	Уровни социального образования	
		Бакалавриат	Магистратура
Ознакомительная практика	2	X	
Учебная практика	2	X	
Производственная практика	2	X	
Преддипломная практика	4	X	X
Научно-исследовательская практика	6		X
Научно – педагогическая практика	6		X

Сравнительная характеристика видов практик и распределения времени по семестрам на двух уровнях социального образования дает представление о непрерывности и преемственности видов практик на двух уровнях социального образования по усложнению содержания и увеличению времени прохождения практики.

Образовательный процесс социального образования в вузе представлен на двух уровнях (бакалавриат и магистратура), внутри которых выделены его составляющие (учебный и внеучебный процессы), виды учебной работы (аудиторная и внеаудиторная) и характер взаимодействия преподавателя и студентов (специально-организованная деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность), а также формы обучения и воспитания студентов.

Технологизация процесса обучения в вузе

Переход высшего образования на ФГОС третьего поколения, замена основных образовательных программ на компетентностные программы связаны с применением технологического подхода к образованию.

Технологический подход к образованию предполагает наличие обобщенных данных о существующих психолого-педагогических концепциях и теориях организации образовательного процесса, а также наличие в вузе банка данных конкретных образовательных технологий, систематизированных и описанных в форме, удобной для практического использования педагогами всех уровней образовательной системы [47,133, 194].

Под технологизацией обучения рассматривается направление педагогической науки, исследующее и открывающее закономерности и принципы, оптимальные способы и средства эффективного достижения образовательных целей на основе технологического подхода к процессу обучения и развития обучающихся [47].

Технологизация процесса обучения - это процедура трансформации и внедрения конкретных инновационных методов, средств, форм и их элементов в реальные системы обучения [83].

Идеи технологизации обучения нашли отражение в научных исследованиях таких авторов, как О.И. Агапова, В.И. Андреев, Б.П. Бархаев, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, И.Л. Волкова, В.В. Гузеев, Ефремова, А.С. Казаринов, Н.П. Капустин, М.В. Кларин, М.М. Левина, А.А. Мирошниченко, А.Г. Молибог, В.М. Монахов, К.С. Махмурян, В.Ю. Питюков, О.П. Окопелов), Т.В. Сафронова, М. Саянов, Л.Ф. Спирин, Н. Суворова, Ф.Ш. Терегулов, А.В. Хуторский, Ю.К. Чернова, В.Э. Штейенберг, Н.Е. Щуркова и других, которые обращались к изучению теоретико-методологических вопросов и проблемам технологизации обучения, к разработке основных понятий [152].

Технология (от греч. «техне» - искусство, ремесло, наука, + «логос» - понятие, учение) означает «совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов» [162].

В педагогике понятие «технология» появилось в 1960 - х годах как реакция на появление технических средств обучения (ТСО). По определению ЮНЕСКО (1986 г), технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса [162].

С одной стороны, технология обучения - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой - это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Наиболее емко смысл термина "технология обучения" передает следующее определение: технология обучения - это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности [116].

М. Марков под технологией понимает способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности [90].

В России расширили понятие «технология обучения» до термина «педагогическая технология».

Н.Е. Кузнецова делает акцент на процессуальную и инструментальную стороны обучения и определяет технологию обучения как совокупность знаний и процедур создания новых управляемых систем предметного обучения и организацию их целенаправленной, поэтапной и операциональной реализации с помощью современных средств, методов и техники, обеспечивающих достижение запланированных результатов [78].

С. Андерсон, В.Ф. Башарин, В.П. Беспалько, В.И. Богомолова, Б. С. Блум, С. Гибсон, С. Ведемейер, М. В. Кларин, И. Марев, Г.К. Селевко, Б. Скиппер, Е.В. Ткаченко, Н.Е. Щуркова и другие в своих работах отражали теоретико-методологические проблемы педагогических технологий.

Педагогическую технологию определяют как область знаний о проектируемой деятельности, позволяющей используя язык технологичности процедур проектирования, переводить педагогическую позицию, педагогический замысел, педагогические представления о

том, или ином педагогической объекте в форму проекта, который может быть реализован в образовательной практике [47, С. 161].

В трактовке Л.М. Кустова педагогическая технология - это знание о структурированном способе получения положительного педагогического результата, задаваемого нормами обучающихся и действиями управляющих программ в условиях адекватных целям образования [81].

Педагогическая технология – совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленных на достижение планируемого результата [55].

М.В. Кларин предлагает строгое представление о педагогических технологиях как воспроизводимых способах организации учебного процесса, позволяющих достичь диагностично заданных целей обучения [65].

В новом понимании педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров, а это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов [191].

Этот подход сейчас распространен также широко, как и первоначальное понимание педагогической технологии (т.е. применение технических средств в обучении). Его суть заключена в идее полной управляемости работы любого образовательного учреждения, прежде всего, его основного звена – учебного процесса. Итак, педагогическая технология – технология учебного процесса [65].

Э.Ф.Зеер под педагогической технологией понимает совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленных на достижение планируемого результата[55].

В.М.Монахов отмечает, что педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса [97].

Термин «образовательные технологии» более емкий, чем «технология обучения» и «педагогическая технология» ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых [162].

Понятие «образовательные технологии» как научное понятие появилось недавно. Термин «образовательная технология» используется М.Е. Бершадским, В.В. Гузеевым, Э.Ф.Зеером, Н.Ф. Ефремовой и другими.

Образовательная технология – совокупность средств и методов воспитания и развития обучаемых, позволяющих успешно реализовывать поставленные цели [55].

В более широком смысле образовательная технология состоит из:

- проектирования и представления планируемых результатов обучения;
- создания и использования средств диагностики учебных достижений обучающихся в предметных областях и сформированных компетенций;
- набора моделей обучения, средств и методов активизации познавательной деятельности;
- критериев выбора оптимальной модели для конкретных условий обучения;
- широкого использования компьютерной и аудиовизуальной техники, активных форм обучения, современной организации образовательного процесса и самостоятельной работ [47].

Развивающие образовательные технологии – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально – педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности [55].

В данном определении подчеркиваются важные моменты развивающих технологий высшего образования:

- целевая установка на развитие личности;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Образовательные технологии в зарубежной педагогике направлены на индивидуализацию обучения, на управление процессом усвоения знаний в условиях широкой технизации и электронизации этого процесса, на внедрение нетрадиционных моделей обучения.

В отечественной педагогике технологизация процесса обучения, в большей степени, связана с построением таких систем обучения, которые обеспечивают полноценное развитие личности обучаемых, гибкое управление этим процессом с учетом его гуманизации.

М.В. Кларин в своих работах выделяет структуру технологического подхода к обучению: постановка целей и их максимальное уточнение; ориентацию учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на

достижение поставленных целей; заключительную оценку результатов [64, 65].

Наиболее полно в структурном плане описывают технологию В.В. Гузеев и М.Е. Бершадский. Под образовательной технологией они понимают систему, состоящую из:

- модели исходного состояния учащихся, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;
- некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга систем);
- набора моделей обучения, критериев выбора и построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий;
- механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения соответствующей полученным данным [16, 42].

По В.М. Монахову модель любого учебного процесса характеризуется пятью параметрами: целеполагание, диагностика, коррекция, дозирование, логическая структура. Подход, предложенный в работах В.М. Монахова, позволяет разработать и спроектировать такие в педагогике технологии, как технологию проектирования учебного процесса по любому вузовскому предмету, технологию проектирования методической системы обучения, технологию проектирования траектории образовательного процесса и нацелен на повышение качества обучения: «Нет результатов - нет технологии» [96].

При технологизации профессиональной подготовки студентов в вузе с учетом компетентностного подхода по технологии В.М. Монахова следует учитывать:

- гарантии достижения конечного результата;
- универсальность для любого учебного заведения, любой дисциплины, любого преподавателя, любой группы и любого студента;
- проектирование технологической карты по каждой дисциплине на весь период обучения через систему микроцелей - компетенций (или их компонентов);
- диагностическое целеполагание в категориях компетенций определенных ООП и ФГОС ВПО;
- диагностику как констатацию достижения или недостижения студентом требований ООП на каждом этапе обучения;
- технологизация как новые возможности целесообразного объективного и достаточно четкого управления учебным процессом и его качеством по конечным результатам [47, 96].

Технология обучения конкретизирует и способствует созданию новых теоретических моделей инновационного обучения для реализации компетенций студентов.

Реализация компетентностного подхода обуславливает необходимость поиска адекватных образовательных технологий – совокупность средств и методов воспитания и развития обучаемых, позволяющих успешно реализовывать поставленные задачи [55].

К образовательным технологиям в профессиональном образовании, реализующим компетентностный подход, относятся:

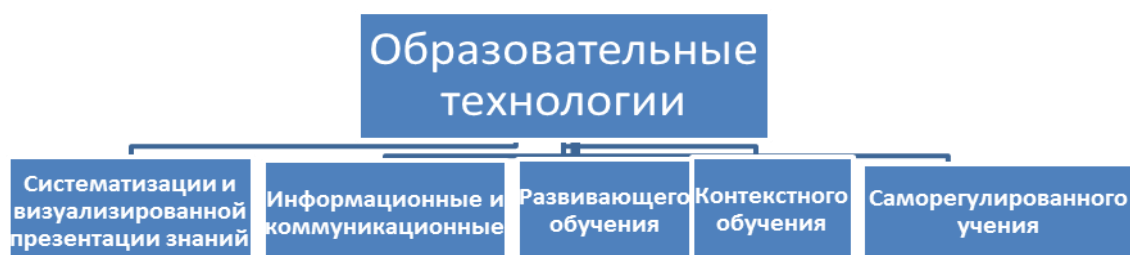


Рис. 5. Образовательные технологии реализации компетентностного подхода

Таблица 13.

Сущность, формы и методы реализации развивающего профессионального образования [55].

Виды технологий	Сущность технологии	Формы и методы технологий
Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний	предполагают определение многообразных связей и отношений между изучаемыми предметами и явлениями, их упорядочивание на основе сходства/различия, наглядное представление структурно-функциональных связей и отношений в форме схем, таблиц, рисунков, анимации, знаково-	Лекция-визуализация, составление списка литературы по теме, заполнение схем-таблиц, подготовка рефератов, работа со схемами, чертежами, технологическими картами, составление опорных сигналов, систематизация литературы по теме, аннотирование литературы,

	символических моделей.	программируемый опрос с конструированным ответом, критериально- оценочное тестирование
Информационные и коммуникационные технологии	основаны на использовании электронных средств: компьютера, аудиовизуальных средств, гипертекстов, гипермедиа. Эти средства опосредуют взаимодействие педагогов и обучающихся, обеспечивают интересный диалог, возможность индивидуализировать процесс обучения, доступ к информационным каналам и сетям.	Программированное обучение, интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, компьютерное моделирование, дистанционное обучение, обучающие программы (адаптивные, линейные, разветвленные), телеконференции, мультимедийные технологии, демонстрации, сопрягаемые с компьютером.
Технологии развивающего обучения	направлены на актуализацию профессионально- личностного потенциала, социально- профессионального развития личности, формирование метапрофессиональных дидактических единиц: обобщенных знаний, умений, компетенций, обеспечение субъект- субъектно взаимодействия всех	Проблемная лекция, лекция дискуссия, анализ конкретных нестандартных ситуаций, критический анализ учебно- профессиональных текстов, метод проектов, мозговой штурм, выполнение творческих курсовых и дипломных проектов, тренинги развития и

	участников профессионально-образовательного процесса.	креативности, инновационное обучение, диагностирующий семинар-тренинг.
Технологии контекстного обучения	в максимальной степени моделируют реальную социально-профессиональную деятельность. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация в учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и реальной профессиональной деятельности.	Лекция-беседа, супервизорское консультирование. Упражнения на тренажерах, работа по заполнению производственно-технологической документации, кооперативное обучение, разработка рацпредложения, интегрированное обучение, стажировка, деловые имитационные игры, анализ конкретных производственных ситуаций.
Технологии саморегулируемого учения	направлены на развитие у обучающихся способностей самостоятельно приобретать компетенции по самоуправлению, самоорганизации, рефлексии и самоконтролю. Развитие компетенций обучаемых посредством саморегулируемого учения осуществляется на основе анализа будущей профессиональной деятельности.	Рефлексивные лекции, диалоговые методики, метод case-stady, позиционные дискуссии, метод, направляющих текстов, метод проектов, анализ профессионально – педагогических ситуаций.

Эти технологии в профессионально-образовательном процессе реализуются при следующих условиях:

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на личностных функциях;
- наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- указание способов взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса;
- обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

По мнению М.Маркова, любая научно и практически обоснованная технология (технологический процесс) характеризуется следующими тремя признаками: разделение процесса на взаимосвязанные этапы; координирование и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели); однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неременным и решающим условием достижения результатов адекватных поставленной цели процесса с целью формирования компетенций [90].

Важнейшим компонентом технологии является технологический процесс, а ее стержнем выступают цели. Технология обучения - это прикладной аспект применения в практике работы преподавателя по организации и управлению обучением.

Контрольные вопросы и задания

1. Сопоставьте подходы к организации образовательного процесса в социальном образовании в вузе. Обоснуйте их.
2. Охарактеризуйте образовательный процесс профессионального образования студентов в области социальной работы в вузе как педагогическое явление.
3. Сформулируйте общее представление о технологизации процесса обучения в вузе. Перечислите классификации педагогических технологий развивающего профессионального образования. Обоснуйте их применение в процессе обучения специалистов в области социальной работы.
4. *Работа с документами.* Изучите образовательную программу УдГУ направления «социальная работа» бакалавриата.

1) Охарактеризуйте суть и место практики как формы обучения в образовательном процессе подготовки специалистов в области социальной работы.

2) Охарактеризуйте суть и место исследовательской (научно-исследовательской) работы как формы обучения в образовательном процессе подготовки специалистов в области социальной работы.

5. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по любой дисциплине бакалавриата или магистратуры.

1) Обоснуйте на конкретных примерах данной программы роль и место применения интерактивных методов обучения.

2) Перечислите образовательные технологии, которые применяются в процессе обучения специалистов в области социальной работы.

ГЛАВА 5. СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Классификации теорий обучения

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих положений:

1) По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения, где к первой группе относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй - только что создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на выходе и входе технических (лазерных) средств.

2) По основанию принципа сознательности (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта и сознательным.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, значимым считается ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, "сообщающего, догматического", по Н. Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М. М. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер).

3) По основанию наличия управления образовательным процессом обучение может быть разделено на не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4) По основанию взаимосвязи образования и культуры могут быть разграничены обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5) По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено "знаково-контекстное", или контекстное, обучение (А. А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6) По способу организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее) обучение [112].

Характеристика традиционного обучения и методики преподавания в вузе

В соответствии с названными выше основаниями традиционное обучение может быть определено как контактное (может быть дистантным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения - знания), целенаправленно не управляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной).

Определение Н. Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее, а не оценочное определение по типу "хорошо" - "плохо", ибо традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся [112].

Традиционный метод обучения базируется на информационно-иллюстративной деятельности (рассказ, показ, беседа) преподавателя и репродуктивной деятельности обучающегося [92].

К традиционным методам обучения относятся:

1. Объяснительно - иллюстративный метод обучения (преподаватель объясняет, наглядно иллюстрирует учебный материал) - это осуществляется в виде лекции, рассказа, беседы, демонстрации опытов, трудовых операций, экскурсии и др. Деятельность студента направлена на получение информации и узнавание, в результате формируются «знания-знакомства».

2. Репродуктивный метод (преподаватель составляет задание для студентов на воспроизведение ими знаний, способов деятельности, решение задач, воспроизводство опытов) и, таким образом, студент сам воспроизводит учебный материал: отвечает на вопросы, решает задачи и др., в результате формируются «знания-копии» [162]. Обучающийся знакомится с неизвестными ему фактами,

путями рассуждений, действий, решая задачу, осмысливает их и применяет. При этом у студента работает в основном ассоциативная память, так как знания даются в готовом виде [92]. Сущность объяснительно - иллюстративного и репродуктивного методов традиционного обучения сводится к процессу передачи готовых известных знаний студентам [162].



Рис. 6. Традиционное обучение

А.М. Мелешина, И.К.Зотова выделили главный недостаток традиционного метода обучения - получение обучающимися знаний-копий, которые быстро забываются и не могут быть перенесены на другой класс задач. Информационно-репродуктивное обучение не является развивающим [92].

При традиционном обучении наблюдается разрыв между требованиями, которые предъявлялись к студентам в процессе профессионального обучения и требованиями ФГОС ВО к выпускнику вуза. В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение, программированное обучение, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), алгоритмизация обучения (Л. Н. Ланда), развивающее обучение по знаково-контекстному типу (А. А. Вербицкий), проектное обучение.

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, выступить в качестве проводника, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов в поиске информации.

На современном этапе выделяют нетрадиционные (альтернативные) методики преподавания: проблемное, ситуационное, программированное, дистанционное и другие.

Характеристика проблемного обучения и методики преподавания в вузе

Проблемное обучение – не абсолютно новое явление в педагогике, в прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Руссо, Дистервег, К.Ушинский и др. Дистервег говорил о содержании обучения следующее: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Проблемное обучение – творческий процесс решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами. Суть проблемного метода заключается в том, что преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения [162].

Широко применяемыми методами проблемного обучения являются:

Проблемное изложение наиболее уместно в тех случаях, когда студенты не обладают достаточным объемом знаний, впервые сталкиваются с тем или иным явлением. В этом случае поиск осуществляет сам преподаватель. По существу, он демонстрирует студентам путь исследования, поиска и открытия новых знаний, готовя их тем самым к аналогичной самостоятельной деятельности в дальнейшем. Проблемное изложение требует от преподавателя не только свободного владения учебным материалом, но и знаний о том, какими путями шла наука, открывая свои истины.

При проблемном изложении материала преподаватель руководит мыслительным процессом студентов, ставит вопросы, которые заостряют их внимание на противоречивости изучаемого явления и заставляют задуматься. И, прежде, чем преподаватель даст ответ на поставленный вопрос, студенты уже могут дать ответ про себя и сверить его с ходом рассуждений и выводом преподавателя.

Целесообразно, чтобы студенты в тетрадях делали конспективные записи изложенного (хотя бы в форме плана).

Подготавливая материал для проблемного изложения, преподавателю следует выделить то, что студенты должны записать в тетради. При проблемном изложении часто оказывается полезным разделять материал на отдельные логически связанные части. После изложения каждой такой части студентам разрешается задавать вопросы [93].

Проблемная беседа применяется, если студенты обладают минимумом знаний, необходимых для активного участия в решении учебной проблемы. В процессе такой беседы студенты под руководством преподавателя ищут и самостоятельно находят ответ на поставленный проблемный вопрос. Обычно поисковую беседу проводят на основе проблемной ситуации, специально создаваемой преподавателем. Студенты самостоятельно намечают этапы поиска, высказывая различные предложения, выдвигая варианты решения проблемы (гипотезы).

Беседа поискового характера - необходимая подготовительная ступень к работе студентов на уровне исследования.

Чтобы поисковая беседа не вылилась в работу только небольшой группы студентов и в наблюдение за этим процессом «со стороны» остальных, необходимо иметь следующее:

- 1) после формулировки проблемы убедиться в том, что все студенты поняли ее смысл (для этого достаточно спросить одного-двух студентов);
- 2) не спешить с началом обсуждения, т.е. не начинать его сразу, как только первый студент поднимет руку;
- 3) систематически спрашивать тех, кто не проявляет активности, поощряя их в случае удачного выступления.

Опыт показывает, что при этих условиях удастся держать в рабочем напряжении всех студентов и постепенно развивать интерес к творческой работе у подавляющего большинства из них.

Самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность студентов - это высшая форма самостоятельной деятельности. Она возможна лишь тогда, когда студенты обладают достаточными знаниями, необходимыми для построения научных положений, а также умением выдвигать гипотезы.

Надо отметить, что **учебное исследование** обладает некоторыми особенностями:

- Истина, которую студенты открывают в ходе решения учебной проблемы, в науке уже известна. Для студентов эти факты новы, и мыслят они как первооткрыватели.

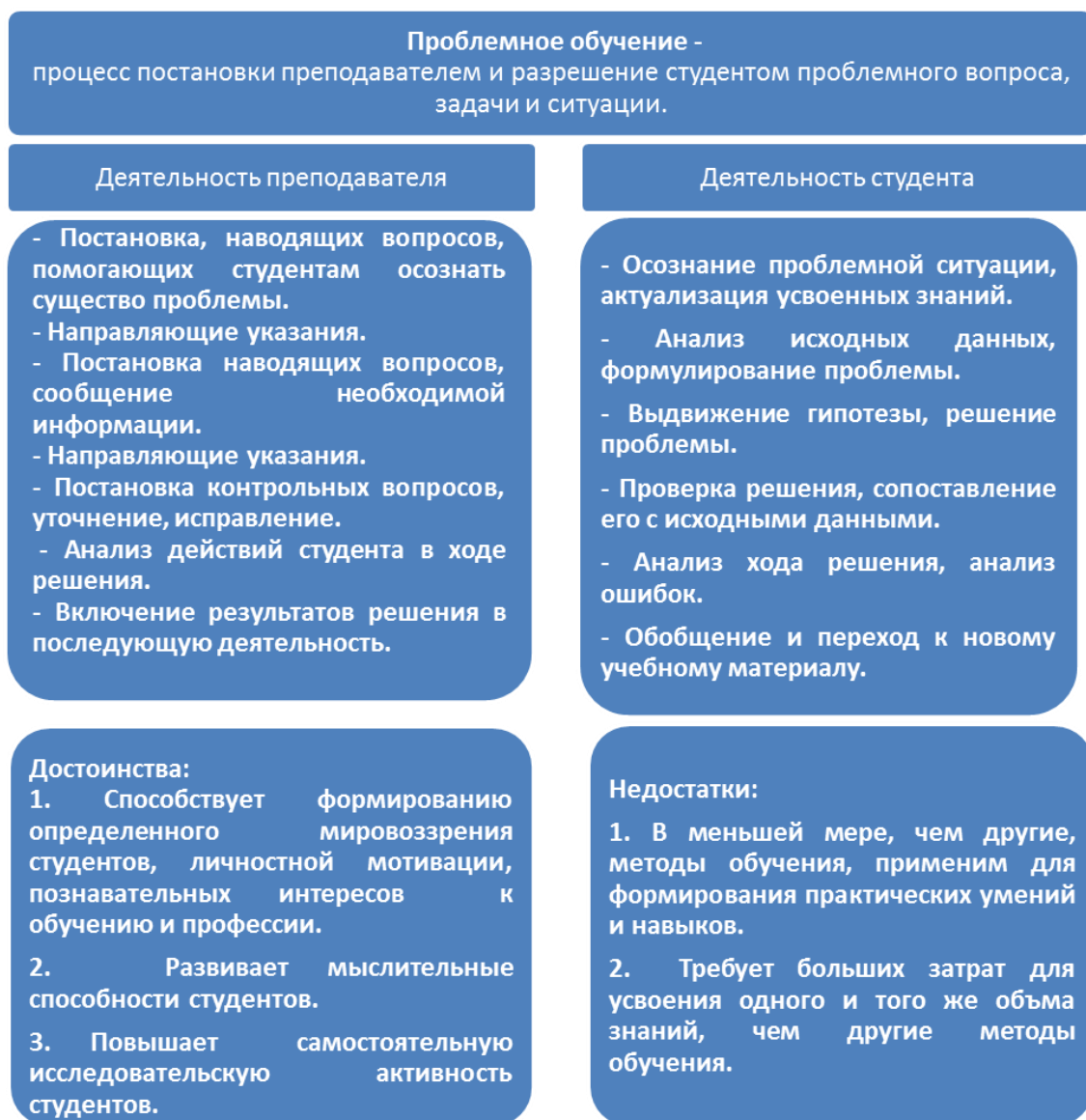


Рис. 7. Проблемное обучение

- Учебное исследование всегда проводится под руководством, с личным участием и помощью преподавателя. Но при этом студенты должны быть убеждены в том, что самостоятельно достигли цели. В связи с этим надо различать внутренние подсказки, которые как будто извлекают собственные мысли студентов, и внешние, которые оставляют на долю студентов лишь выполнение технической работы, снимая потребность поиска. Учебное исследование не является универсальным методом. В деятельность студентов можно включать лишь элементы исследований, применять исследования лишь при изучении отдельных тем или вопросов.

- Исследовательские задания предполагают выполнение практической работы по сбору фактов (эксперимент, наблюдение, работа с книгой), теоретический анализ и обобщение. При этом проблема часто выявляется не сразу, а в ходе обнаружения несоответствия, противоречия между выявленными фактами.

Проблемное обучение – развивающее, так как в основе его лежит мыслительный процесс, осуществляемый по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. Студент либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо в группе, либо с помощью преподавателя [93].

Характеристика ситуационного обучения и методики преподавания в вузе

При организации профессионального обучения студентов в области социальной работы широко используется ситуационное обучение (метод кейсов (Case study)), которое является одним из методов активизации учебного процесса. Суть его заключается в поисках способа разрешения ситуации (положения) в определенной конкретной социально-экономической системе. На основании предъявляемых фактов (событий), связанных с ситуацией, происходящих в реальных условиях профессиональной деятельности, студенты должны принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного обсуждения возможных выходов. Особенность этого обучения (метода) в том, что чаще всего ситуация не имеет единого решения и является многовариантной [110].

Ситуационное обучение применяется наряду с традиционными методами во время чтения лекционного курса в виде элементов лекций, семинарских и практических занятий и после лекционного курса для отработки практических знаний и навыков, аттестации и контроля. Ситуационные задачи и кейсы включены в программу междисциплинарного выпускного экзамена по направлению социальная работа. Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в каждом конкретном случае зависит от специфики изучаемого курса, контингента и опыта студентов, учебного времени.

Решение ситуационной задачи связано с поиском выхода из ситуации, сложившейся отрасли, организации, анализом правомерности действий менеджера, приведенной в задаче. Описание ситуации включает изложение условий деятельности и желаемого результата, решение задачи заключается в определении способа деятельности [110].

Ситуационные упражнения сходны с ситуационными задачами, но материал упражнения подкреплён результатами специальных исследований, формами статистической отчетности, нормативными документами и другой информацией. Результат решения представляется в виде количественных показателей, графиков, формул, графически изображенных структур.

Case study – метод ситуационного обучения, основанный на анализе конкретных ситуаций, характеризуется следующими признаками:

- наличие конкретной ситуации;
- разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций;
- публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- подведение итогов и оценка результатов занятия [112].

Case study предполагает технику обучения с использованием моделей реальных экономических, социальных, педагогических ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшие из них.

Различают несколько видов ситуаций:

1. Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3. Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

4. Ситуация-упреждение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания.

Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы. *Case* дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах обучения и для различных целей. Использование кейсов в процессе обучения обычно основывается на двух методах, которые связаны с двумя школами *Case study* – Гарвардской (американской) и Манчестерской (европейской). Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций, европейские кейсы в 1,5 – 2 раза короче).

Кейсы отличаются от обычных задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в процессе обучения различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и

применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к ним.

В результате работы над кейсом обучающиеся составляют и презентуют отчет (письменный анализ). Отчет сдается или в конце дискуссии или по истечении некоторого времени, что позволяет студентам более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии. Устная презентация найденного решения имеет недостатки так как обладает свойством кратковременного воздействия на обучаемых, и поэтому трудна для восприятия и запоминания.

Итак, ситуационное обучение способствует формированию навыков действия в нестандартных ситуациях, развитию аналитического мышления и разрушению стереотипов, умению работать с информацией и аргументировано выражать свою точку зрения.

Характеристика программированного обучения и методики преподавания в вузе

Появившееся и получившее большую популярность в 1950 – 1960 годах "программированное обучение" подвергалось затем критике.

Термин "программированное обучение" заимствован из терминологии программирования для ЭВМ, очевидно, потому, что, так же как в программах для ЭВМ, решение задачи представлено в виде строгой последовательности элементарных операций. В "обучающих программах" изучаемый материал подается в форме строгой последовательности кадров, каждый из которых содержит, как правило, порцию нового материала и контрольный вопрос или задание.

Программированное обучение не отвергает принципов классической дидактики. Наоборот, оно возникло в ходе поисков усовершенствования процесса обучения путем лучшей реализации этих принципов. С этой целью оно предусматривает:

- 1) правильный отбор и разбиение учебного материала на небольшие порции;
- 2) частый контроль знаний: как правило, каждая порция учебного материала заканчивается контрольным вопросом или заданием;

3) переход к следующей порции лишь после ознакомления студента с правильным ответом или характером допущенной им ошибки;

4) обеспечение возможности каждому студенту работать со свойственной ему, индивидуальной скоростью усвоения (т. е. реализацию на деле индивидуального подхода в обучении), что является необходимым условием активной самостоятельной деятельности студентов по усвоению учебного материала.

Программированное обучение осуществляется с помощью "обучающей программы", отличающейся от обычного учебника тем, что она определяет не только содержание, но и процесс обучения.

Существуют две различные системы программирования учебного материала - "линейная" и "разветвленная" программы, отличающиеся некоторыми важными исходными предпосылками и структурой. Возможны и комбинированные обучающие программы, являющиеся результатом сочетания двух методов программирования.

В линейной программе учебный материал подается небольшими порциями, кадрами, включающими, как правило, простой вопрос по изучаемому в этом кадре материалу. Предполагается, что студент, внимательно прочитавший этот материал, сможет безошибочно ответить на поставленный вопрос. При переходе к следующему кадру студент, прежде всего, узнает, правильно ли он ответил на вопрос предыдущего кадра. Так как каждый кадр содержит очень небольшую информацию по новому материалу, то даже простым сравнением своего неверного ответа (если он вА

Едному кадру, чт

бы, внимательно прочитав еще раз, изложенный в нем материал, выбрать правильный ответ или же в зависимости от допущенной ошибки открыть страницу, кадра студентам предлагается вопрос, ответ на который они сами не формулируют, а выбирают из приведенных в этом же кадре нескольких вариантов ответов, из которых только один правильный.

Неправильные ответы выбираются составителями программы, разумеется, не случайно, а с учетом наиболее вероятных ошибок студентов. Студент, выбравший правильный ответ, отсылается к странице, на которой изложена следующая порция нового материала. Студент, выбравший неправильный ответ, отсылается к странице, на которой разъясняется допущенная ошибка и предлагается возвратиться к последнему кадру, чтобы, внимательно прочитав еще раз, изложенный в нем материал, выбрать правильный ответ или же в зависимости от допущенной ошибки открыть страницу, на которой дается дополнительное разъяснение непонятного.

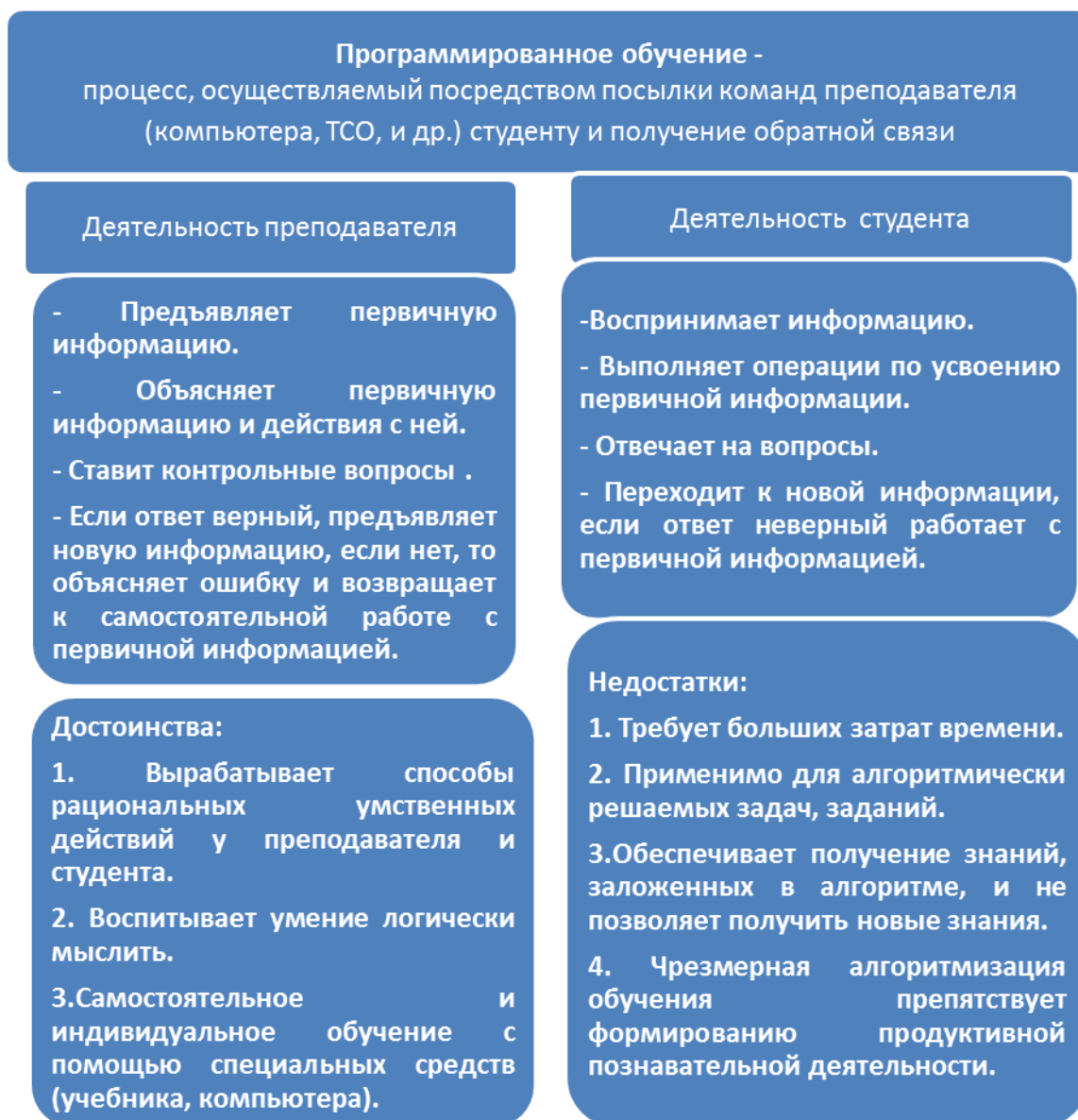


Рис. 8. Программированное обучение

Сравнивая две системы программирования учебного материала, можно отметить, что при линейном программировании студент самостоятельно формулирует ответы на контрольные вопросы, при разветвленном он лишь выбирает один из нескольких готовых ответов. В первом случае применяется система "конструктивных ответов", во втором - так называемая система "множественного выбора". В этом отношении, очевидно, выявляется некоторое преимущество линейной программы, так как на возникающие в любой области деятельности вопросы обычно нигде заранее не заготовлены ответы. Студенты, решающие эти вопросы, должны уметь самостоятельно формулировать ответы, а не только выбирать их из уже сформулированных.

Разветвленная программа составляется с учетом возможных ошибочных ответов студентов и с этой точки зрения она ближе к

реальному процессу обучения. В разветвленной программе особо важно то, что различных студентов она ведет к усвоению нового материала различными путями с учетом их возможностей и потребностей в дополнительных разъяснениях и указаниях. Один студент продвигается прямо от одной порции нового материала к следующей, другой же пользуется дополнительными объяснениями, разъяснениями его ошибочных ответов, отражающих непонимание учебного материала. В результате и получается, что разные студенты продвигаются в усвоении изучаемого материала с различными индивидуальными скоростями. Именно эти индивидуальные скорости усвоения, учитываемые при программированном обучении, не учитываются при любом другом обучении, а учет индивидуальной скорости усвоения обеспечивает осуществление принципа индивидуального подхода в обучении.

Программированное обучение может осуществляться с применением, так называемых обучающих машин или в виде безмашинного обучения, использующего программированные учебники.

Основной недостаток безмашинного программированного обучения состоит в его громоздкости, однообразии. Кроме того, имея возможность свободно листать программированный учебник, некоторые студенты будут нарушать инструкцию и читать страницы не в том порядке, которые соответствуют выбранному ответу (если учебник составлен по разветвленной программе), или могут подсмотреть ответ до того, как сами его сформулировали (если учебник составлен по линейной программе). Практика показала, что безмашинное программированное обучение воспринимается лишь весьма прилежными студентами, которые при непрограммированном обучении показывают не худшие результаты.

Создаются обучающие машины или автоматизированные системы обучения (АСО) на базе ЭВМ, которые автоматически обеспечивают выполнение обучающей программы: "открывают" ответ только после того, как студент "сообщил" свой ответ, "подают" необходимые кадры, меняя их последовательность в зависимости от выбранных студентами ответов, т. е. обеспечивают различные реализации обучающей программы для различных студентов и др. [93].

Программированное обучение содержит ряд достоинств, прежде всего в осуществлении принципа индивидуального подхода, своевременной обратной связи (студент – преподаватель). Однако для его внедрения в широкую практику обучения нет ещё достаточных условий. Недостаточно изучены также вопросы сочетания программированного обучения с другими методами преподавания, возможности и целесообразности применения отдельных элементов

программированного обучения с целью лучшего учета индивидуальных скоростей усвоения материала разными студентами.

Характеристика дистанционного обучения и методики преподавания в вузе

Широкое применение в системе образования информационных и телекоммуникационных технологий создало предпосылки для активного использования в учебном процессе дистанционного обучения (ДО). Этот термин, появившийся в отечественном педагогическом контексте сравнительно недавно, имеет англоязычные корни. До начала 1990 года в литературе использовалась русская "калька" словосочетания "distant learning" - "дистантное обучение". Позднее стала употребляться более характерная для нашего языка форма "дистанционное обучение", т.е. обучение на расстоянии [72].

Дистанционное обучение можно определить как:

- целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе;

- обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно (Е.С. Полат) [61];

- комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям пользователей с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждений дополнительного профессионального образования (Ю.А. Первин);

- новую ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео - и аудиотехники [131];

- синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению (А.А. Андреев).

В настоящее время существующая сеть открытого и дистанционного образования в мировой практике базируется на шести известных моделях, использующих различные традиционные средства и средства новых информационных технологий: телевидение,

видеозаписи, печатные пособия, компьютерные телекоммуникации, пр.

Многие учёные, в свою очередь, предлагают следующие модели организации учебного процесса, позволяющие более полно (на их взгляд) реализовать возможности Интернет - технологий: интеграция очных и дистанционных форм обучения; сетевое обучение; автономные сетевые курсы; информационно-предметная среда; сетевое обучение и кейс-технологии; дистанционное обучение на базе интерактивного телевидения (Two-way TV) или компьютерных видеоконференций.

Интеграция очных и дистанционных форм обучения - это наиболее перспективная модель, как показывает уже накопленная вузовская практика (профильные курсы, курсы для углубления знаний, ликвидация пробелов в знаниях, более серьезного исследования проблемы, самостоятельного поиска информации для решения проблемы, рассуждения по поводу найденной информации), для формирования умения самостоятельно работать с информацией и получения новых знаний.

Совершенно спокойно можно было бы большую часть информационного материала, не требующего значительных интеллектуальных усилий для его осмысления, перенести на дистанционные формы, включая и возможные формы тестирования, контроля, необходимых консультаций. Замена лекций на самостоятельные, реферативные, проектные виды деятельности с последующей презентацией на семинарах, дискуссиях, пр. могло бы не только значительно разгрузить столь драгоценное дневное время студентов, но и создать условия для продуктивной самостоятельной творческой деятельности, а преподавателю - возможность дополнительных консультаций тем студентам, которые в этом нуждаются. Таким образом, возможности интегрирования очной и дистанционной форм обучения достаточно перспективны, хотя и требуют определенных организационных и административных решений. Будущее, несомненно, именно за такими формами обучения в вузах.

Сетевое обучение. Любой курс дистанционного обучения - это полноценный учебный процесс, в котором предусматривается возможность использования различных педагогических и информационных технологий для организации совместной деятельности студентов в малых группах сотрудничества на разных стадиях обучения, контакты с преподавателем, обсуждение вопросов в рамках телеконференций, форумов, организация совместных проектов, пр. Эта модель обучения может полностью заменить очную

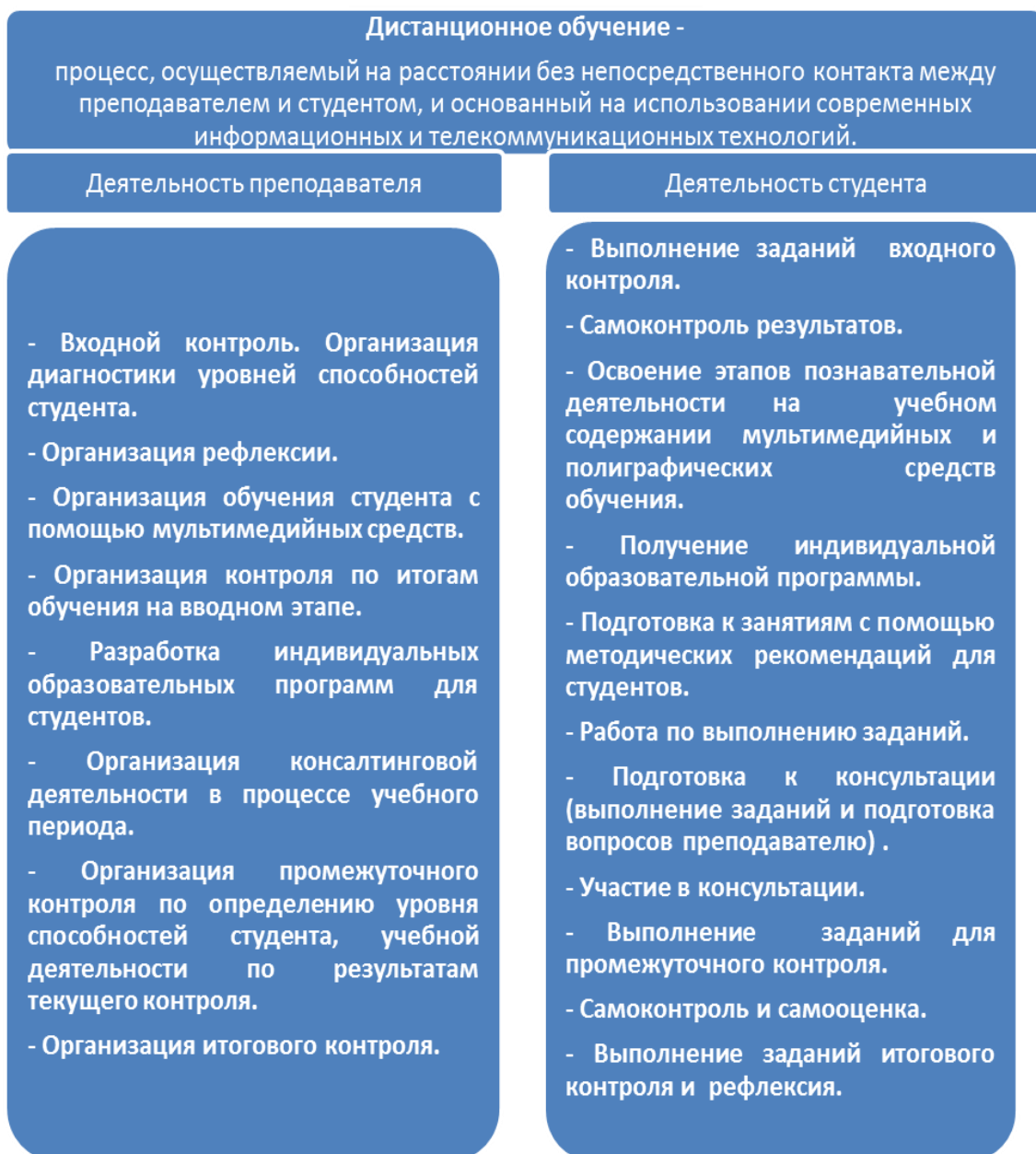


Рис. 9. Дистанционное обучение

форму обучения и быть самодостаточной для получения качественного образования при условии грамотной ее организации. Информационно-предметная среда представляет собой целостную образовательную систему вузовской специальности с полным набором всего информационного массива, необходимого и достаточного для достижения поставленных задач обучения в данной образовательной системе.

Сетевое обучение и кейс-технологии. Модель сетевого обучения и кейс-технологий предназначена для дифференциации обучения. Дело в том, что в большом количестве случаев нет необходимости в создании электронных сетевых учебников, если существуют уже утвержденные печатные пособия. Гораздо эффективнее строить обучение, опираясь на уже изданные учебники и учебные пособия и с помощью дополнительного материала, размещаемого в сети, либо

углублять этот материал для «продвинутых» студентов, либо давать дополнительные разъяснения, упражнения для слабых студентов. При этом предусматриваются консультации преподавателей, система тестирования и контроля, дополнительные лабораторные и практические работы, совместные проекты.

Преимущества	Недостатки
<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение в индивидуальном темпе. 2. Свобода и гибкость - студент может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий. 3. Доступность и независимость от географического и временного положения студентов и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях. 4. Мобильность - эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения. 5. Технологичность - использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий. 6. Социальное равенство - равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого. 7. Разработка программ - хорошо разработаны обучающие программы и курсы. 8. Творчество - комфортные условия для творческого самовыражения студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие очного общения между студентом и преподавателем. То есть все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, исключаются. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус. 2. Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студента. 3. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность: компьютер и выход в Интернет. 4. Как правило, студенты ощущают недостаток практических занятий. 5. Отсутствует постоянный контроль, который является мощным побудительным стимулом. 6. В дистанционном образовании основа обучения только письменная. Для некоторых отсутствие возможности изложить свои знания также и в словесной форме может превратиться в камень преткновения.

Рис. 10. Преимущества и недостатки дистанционного обучения

Интерактивное телевидение (Two-way TV). Интерактивное телевидение связано с телевизионными технологиями и пока очень дорогое. Это трансляция занятий с помощью видеокамер и телевизионного оборудования на расстояние. Эта модель дистанционного обучения полностью имитирует очную форму. С ее помощью пространство аудитории расширяется за счет удаленных студентов, с которыми преподаватель и студенты могут вступать в контакт (по типу телемоста). Соответственно данная модель требует

присутствия студентов (как и в очной форме) в определенное время, в определенном месте [93].

Как видно из представленных выше моделей, каждая из них имеет свою специфику и предназначена для решения конкретных дидактических задач.

Каждая модель имеет своего пользователя. Поэтому трудно отдать предпочтение той или иной модели. Специфика каждой модели дистанционного учебного процесса обуславливает отбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения.

Дистанционное обучение сохраняет преимущества, присущие традиционным формам обучения: контакты с преподавателями и слушателями, контроль за правильностью усвоения материала. Кроме того, оно обладает рядом достоинств: свободный график обучения; независимость от места расположения; экономия транспортных расходов; удобный вид представления материалов; индивидуальный темп обучения; отсутствие ограничений на возраст, коммуникабельность, здоровье [8].

В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям как обучающихся, так и самого педагога, преимущества того или иного направления обучения. Поскольку методы обучения как преподавание и учение определяется набором содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения [105].

Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте суть современного обучения в вузе.
2. Сравните описанные виды обучения в вузе.
3. Сопоставьте методики преподавания разных видов обучения, выделяя все составляющие.
4. Выделите проблемы реализации новых методик обучения в практике преподавания социальной работы.
5. Сравните инновационные теории обучения: возможности и ограничения.
6. *Работа с учебным пособием.*

Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с. Изучите раздел «Модель преподавания».

Охарактеризуйте данную модель, выделяя цели, этапы педагогической деятельности, взаимодействие преподавания и учения субъектов образовательного процесса.

7. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по любой дисциплине бакалавриата или магистратуры. Выделите виды обучения и методики преподавания в организации образовательного процесса студентов в области социальной работы.

ГЛАВА 6. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Лекция как форма организации учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе

В жизни современной высшей школы лекцию часто называют "горячей точкой". Слово "лекция" происходит от латинского "lection" - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века [159].

Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения в России вписал основатель первого отечественного университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел "искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению". И поэтому он советовал лекторам "разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов" [174].

Лекция (лат (lection) чтение) - основная форма учебных занятий, где рассматриваются основные теоретические положения учебной дисциплины, раскрываются идеи и логика построения курса; специфическая форма устного общения преподавателя с аудиторией с целью передачи научных знаний.

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности:

- дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины;
- вооружает студентов методологией изучения данной науки;
- лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит с последними данными наук;
- органично сочетает обучение с воспитанием;
- нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления;
- творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора - развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Выдающийся ученый Н. Е. Жуковский так писал о роли лекции: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и

самый экономичный по времени» [57]. Известный хирург и педагог Н.И. Пирогов выступал за отказ от чтения лекций в учебных заведениях и писал: «Неужели из хороших книг образованный человек не может получить ясного понятия о началах науки, основных ее фактах, взглядах и т. п.» [121].

Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и Д.И. Писарев придавали большое значение самостоятельной работе студентов, но в то же время подчеркивали эмоциональное воздействие лекций в процессе педагогического общения [159].

Ведущее место лекции в учебном процессе определяется тем, что, во-первых, курс лекций по предмету передает основное его содержание; во-вторых, именно лекции определяют не только содержание, но и идейно-теоретическую и профессиональную направленность всего учебного процесса; в-третьих, от них зависят направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам, лекция - основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектора;
- по основным проблемам курса существуют разноречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;
- лекция ничем незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании дисциплин.

Особенно действенна авторская лекция, когда идут не столько на дисциплину, сколько на "лектора". К.А. Тимирязев говорил по этому поводу, что лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг, все должно быть переплавлено творчеством. По К.А. Тимирязеву, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью, увлеченностью идеями. Именно такими достоинствами славились лекции Д. И. Менделеева. По воспоминаниям слушателей, речь заурядного ученого - это садик с чахлыми былинками, к которым

подвешены этикетки. На лекциях Д.И. Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами [112].

Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Отсюда вытекают ее функции:

1) *информационная* заключается в сообщении преподавателем основных положений учебной дисциплины, раскрытии особенности конкретной темы или отдельной проблемы. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, эта функция лекций отчасти потеряла свое значение, при этом остается актуальной при чтении спецкурсов, а также по тем дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

2) *ориентирующая* заключается в последовательном и структурированном изложении преподавателем ключевых идей курса. Данная функция реализуется еще и в том, что преподаватель сообщает студентам, на какие темы, понятия им следует обратить особое внимание, какие дополнительные источники целесообразно использовать.

3) *разъясняющая* заключается в разъяснении наиболее трудных вопросов, терминов учебного курса. Это не только раскрытие смысла терминов, но формирование понятий в сознании студента. Для этого необходимо умение преподавателя изложить отдельные положения курса в более ясной и доступной форме.

4) *убеждающая* заключается в том, что лекция стимулирует не только запоминание материала, мыслительную деятельность, но и мотивационную сферу студентов. Осуществляется через доказательность утверждений лектора. Обеспечивается как реальными фактами, так и силой логики.

5) *увлекающая* заключается в том, что лекция должна быть интересной, но не развлекательной.

Чтобы быть интересной лекция должна отвечать нескольким психологическим условиям:

- осознание студентом личностного смысла в приобретении знаний в данной области науки (этот момент наступает тогда, когда студент понял полезность преподносимых лектором знаний лично для себя);

- осознание аудиторией новизны излагаемого материала, однако такой, которая сразу связывается в сознании слушателей с имеющимися знаниями, существенно их дополняя и проясняя [112].

Многие преподаватели считают, что задача лектора заключается в том, чтобы хорошо знать предмет и ясно его излагать. Но что значит

"ясность изложения"? Это сложнейшая педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядность изложения, и сознательное активное усвоение излагаемого слушателями, и, как результат, понимание.

Требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка - выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов

В целом, лекция представляет собой обучающий монолог преподавателя, в тоже время, в зависимости от вида лекции степень взаимодействия преподавателя и студентов может быть различной.

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего, это сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов [112].

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция даёт первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу. Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных учёных, излагаются перспективные направления исследований. На этой

лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также даётся анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентами, уточняются сроки и формы отчётности.

Лекция-информация ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.

Обзорная лекция – это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.

Проблемная лекция – это лекция, когда новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путём организации поиска её решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развёрнутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов – людей в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, графов, графиков, моделей).

Бинарная лекция – это разновидность чтения лекции в форме двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как учёного и практика, преподавателя и студента).

Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5-10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную

информацию, и формулирует основные выводы.

Лекция-консультация может проходить по разным сценариям.

Первый вариант осуществляется по типу «вопросы-ответы». Лектор отвечает в течении лекционного времени на вопросы студентов по всем разделам или всему курсу.

Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы-ответы-дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора - дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Это акцентированное изложение материала лекции, т.е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, знаку NB - "nota bene", использованию разноцветных ручек или фломастеров.

Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания - все это активизирует мышление и работоспособность, способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

Критерии оценки качества лекции.

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Лекция и учебник: излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекций: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

Руководство работой студентов: требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях.

Использование приемов поддержания внимания - риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

Лекторские данные: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей [112].

Семинар как форма организации учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово "семинар" происходит от латинского "seminarium" - рассадник и связано с функциями "посева" знаний, передаваемых от учителя к ученикам и "прорастающих" в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. - в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы.

Процесс обучения в вузе предусматривает семинарские (практические) занятия. Семинарские занятия в учебных группах – эта форма учебных занятий объединена под общим названием «групповые занятия», потому что на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности.

Все формы семинарских занятий служат тому, чтобы студенты отрабатывали на них действия для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Главная цель семинарских занятий - обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А. М. Матюшкину):

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:
 - а) овладение языком соответствующей науки;
 - б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
 - в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как:

- повторение и закрепление знаний;
- контроль;
- педагогическое общение.

План семинарских занятий отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем.

Методика семинарских занятий может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель.

Семинарские занятия должны быть организованы так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен

учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении семинарского занятия следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения. В качестве методического руководства начинающему преподавателю можно указать на два общих принципа подхода к разработке учебных задач для семинарских занятий: первый из них – это принцип «от теории – к практике», второй принцип: «от жизни – к теории».

Требования к проведению семинарских занятий:

Первое требование: занятия не должны быть громоздкими.

Второе важное требование к методике семинарского занятия: обязательная для преподавателя теоретическая интерпретация полученных студентами тестовых и других фактов, а также качественных и количественных данных анкетирования, эксперимента.

Третье требование: выводы из анализа преподаватель должен делать не только относительно возможностей самих исследовательских процедур, но и по содержанию самих психологических феноменов, которые стали объектом исследования.

Специфику и место семинара как формы в системе учебного процесса можно определить такими обстоятельствами:

- во-первых, на семинарские, практические занятия отводится ныне от 1/3 до 1/2 всего времени, выделяемого на изучение учебных дисциплин;

- во-вторых, из всех форм учебной работы семинары предоставляют наиболее благоприятные возможности для углубленного изучения теории, выработки самостоятельного творческого мышления у студентов;

- в третьих, семинары - это та учебная форма, с которой начинается педагогическая деятельность молодых преподавателей;

- в-четвертых, успех семинара зависит не только и не столько от преподавателей, сколько от студентов.

Структура семинарского занятия в основном одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Основные функции семинара (в порядке приоритетности) могут быть обозначены так:

1. Учебно-познавательная функция - закрепление, расширение, углубление знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы.

2. Обучающая функция - школа публичного выступления, развитие навыков отбора и обобщения информации.

3. Побудительная функция - побуждение на основе анализа состояния подготовки к более активной и целеустремленной работе.

4. Воспитывающая функция - формирование мировоззрения и убеждений, воспитание самостоятельности, смелости, научного поиска, состязательности.

5. Контролирующая функция - контроль за уровнем знаний и качеством самостоятельной работы студентов. Скажем откровенно, многие педагоги и методисты именно эту функцию считают первоочередной [112].

В высшей школе наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

Просеминар - занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель - ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. Поэтому на первом этапе особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару. На втором этапе работы в просеминаре осуществляется подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2-4-х курсов и особенно на спецсеминарах 3- 4 курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу.

Три вида собственно семинара:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.

3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Формы семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы не нуждаются в противопоставлении, они перетекают друг в друга.

Семинар - это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность выступить и испытать психологическое ощущение успеха.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуется общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Спецсеминар – школа общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме, который проводится на старших курсах. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую работу и ее оценка, использование специальных приемов, например моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как

правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;

2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Критерии оценки семинарского занятия.

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения "преподаватель - студенты": уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов [112].

Организация самостоятельной работы студентов в вузе

Активно многоаспектно изучается проблема самостоятельной работы студентов в вузе (Б.П. Есипов, И.Д. Зверев, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, А.С. Лында, И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин, В.П. Стрезикозин, А.В. Усова и др.). Анализ этих работ показывает, что у педагогов нет единого мнения в определении самостоятельной работы, по-разному раскрывается ее сущность, признаки, представлены различные классификации видов и недостаточно разработано методик и рекомендаций по организации и развитию навыков самостоятельной работы.

Раскрывая смысл самостоятельной работы, одни авторы относят ее к методам обучения (Ю.К. Бабанский, З.А. Вологодская, Л.В. Жарова, И.Я. Лернер, А.В. Усова и др.); вторые рассматривают ее как

вид учебной деятельности (И.А. Зимняя, О.А. Нильсон, Л.Д. Никандров); третьи как форму организации учебных занятий (Б.П. Есипов, И.И. Ильясов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.); четвертые как средство обучения (А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова); пятые как основа самообразования (А.Я. Айзенберг, Г.Н. Сериков, С.В.Юдакова) и т. д.

Таблица 14.

Разные трактовки понятия «самостоятельная работа»

№	Понятие «самостоятельная работа»	Автор и источник литературы
1.	Самостоятельная работа учащихся, выполняемая в процессе обучения, - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленные в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий.	Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. - М., Учпедгиз, 1961. - 239 с. [45].
2.	Самостоятельная работа учащихся – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.	Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2000. [9].
3.	Самостоятельная работа - выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства.	Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978. [30].
4.	Самостоятельная работа – активный метод обучения, в процессе которого учащиеся по заданию преподавателя и	Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся.- М.:

	под его руководством решают учебную задачу [2, с.34].	Просвещение, 1984. 304 с. [21].
5.	Самостоятельная работа - деятельность, которую они (учащиеся выполняют), проявляя максимум активности, самостоятельного суждения, творчества, инициативы.	Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 55с. [157].
6.	Самостоятельная работа – это форма организации учебной деятельности.	Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.,1982. – 209с [177].
7.	Самообразование - самостоятельная познавательная деятельность человека, которая включает следующие компоненты: целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную активность личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самостоятельную систематическую познавательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием.	Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: Учеб. пособие. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 131 с. [182].
8.	Самостоятельная работа - форма самостоятельной деятельности, которая всегда строго ограничена временными рамками и является обязательной для каждого учащегося (Н.Ю. Лейкина).	Активизация научно-познавательной деятельности учащихся: Сб. научн. трудов ЛГПИ/Отв. ред. Г.И. Щукина. - Л.,1984. – 144с С. 73. [4].
9.	Самостоятельная работа ...это такой метод обучения, при котором учащиеся по заданию учителя и под его руководством самостоятельно решают учебную задачу, проявляя усилия и активность.	Жарова Л.В. Учить самостоятельности. – М., 1993. – 205с. С.103. [48].
10.	Самостоятельная работа - метод обучения, посредством которого достигается приобретение учащимися знаний, умений и навыков, а также	Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности

	<p>решение воспитательных задач (воспитание активности, самостоятельности, настойчивости, воли и т.д.) (А.В. Усова и З.А Вологодская). Однако, определяя самостоятельную работу как метод, рассматривают ее в связи с учебной деятельностью, выделяя две взаимосвязанные задачи: формирование самостоятельности в познавательной деятельности; формирование умений самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.</p>	<p>учащихся в обучении. – М.,1963. [140].</p>
11.	<p>Самостоятельная работа - форма обучения, при которой учащиеся усваивают необходимые знания, овладевают умениями и навыками, учатся планомерно и систематически работать, мыслить, формируют свой стиль умственной деятельности. Отличие ее от других форм обучения в том, что она предполагает способность учащегося самому организовать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей.</p>	<p>Сластенин В.А. Культура умственного труда студентов. – М., 1964. – 264с. [141].</p>
12.	<p>Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность и средство ее логической и психологической организации.</p>	<p>Педагогика / Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 640с. [113].</p>
13.	<p>Самостоятельная работа студентов – это разнообразие типов учебных производственных или исследовательских заданий, выполняемых студентами под руководством преподавателя (или учителя), с целью усвоения различных знаний, приобретения умений и навыков, опыта творческой деятельности и выработки системы поведения.</p>	<p>Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации //Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. –</p>

		Пермь, 1979. [120].
14.	Самостоятельная работа - целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность.	Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М: Изд-во «Логос», 2000. – 384с. [56].
15.	Самостоятельная работа - вид учебно-профессиональной деятельности студента, целенаправленно организованная преподавателем для выполнения заданий, направленных на формирование компетенций и развитие личности. Самостоятельная работа – высшая форма деятельности студента, форма самообразования, форма работы студента по индивидуальной траектории. Важными компонентами самостоятельной работы являются учебная деятельность и мотивация к будущей профессии, собственный опыт студента по организации индивидуального или группового образовательного процесса.	Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2012. - 204 с. [149].
16.	Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.	Педагогика и психология высшей школы/Под ред. С.И. Самыгина. – Р-н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с. [111].
17.	Самостоятельная внеурочная работа учащихся по усвоению обязательной и свободно получаемой информации - это органичный элемент структуры процесса обучения, который способствует разрешению противоречий между ограниченностью содержания образования, консервативностью его форм и динамичным потоком свободной информации, подвижными формами ее передачи и усвоения.	Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М.: Юрайт, 2000.- 523 с. [84, С.410].

18.	Самостоятельная работа – это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной деятельности учащихся, как на уроке, так и во внеурочное время, осуществляемый под руководством учителя.	Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М., 1984. - 496с. [60, С.296].
-----	--	--

Самостоятельная работа студентов - это многомерное явление, которое можно описать также с позиций нескольких функций: образовательной, развивающей, воспитательной. Образовательная функция способствует систематизации и закреплению знаний. Развивающая функция служит цели развития внимания, памяти, мышления, речи. Воспитательная функция формирует устойчивые мотивы к учебной деятельности, развивает волевой компонент, способствует развитию самоорганизации, самоконтроля и целого ряда нравственных качеств [136].

Если определить самостоятельную работу как высший специфический вид учебной деятельности студентов, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума».

-

Еом, а не только и не столько форма организации, т.е. напряженный, целенаправленный, захватывающий учащегося труд [56].

Б.П. Есипов отмечает, что при правильной по предполагает необходимость направленной работы преподавателя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности.

Другими словами, особенность понимаемой таким образом самостоятельной работы в отличие от «внеклассной», «домашней» как раз и состоит в том, что в ее основе всегда лежит новый для школьника материал, новые познавательные задачи. Второе из названных выше требований к внеклассной работе также не совпадает с особенностью самостоятельной работы как специфического вида деятельности. Здесь увлекательным должно быть само овладение новым материалом, а не только и не столько форма организации, т.е. напряженный, целенаправленный, захватывающий учащегося труд [56].

Б.П. Есипов отмечает, что при правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность обучающихся. Высокая степень активности достигается в самостоятельной работе, организуемой с учебно-воспитательными целями. Б.П. Есипов особо акцентирует внимание на том, что степень самостоятельности школьников при выполнении различных видов самостоятельных

работ связана с характером их деятельности, которая начинается с подражательных действий затем усложняется, приближаясь к своим высшим проявлениям [45].

По мнению П.П. Пидкасистого [119], основным признаком самостоятельной работы является наличие в каждом виде самостоятельного учебного труда студентов так называемой «генетической клеточки», т. е. конкретной познавательной задачи, предусматривающей последовательное увеличение количества знаний и их качественное усложнение, овладение рациональными методиками и приемами умственного труда, умением систематически, ритмично работать, соблюдать режим занятий, открывать для себя новые способы учебной деятельности.

Г.Н. Диниц выделяет основные черты самостоятельной работы как деятельности:

- 1) целенаправленность – активность, которая направлена на достижение сознательно поставленной цели;
- 2) продуманность – выбор способов и средств достижения цели;
- 3) структурность – специальный набор действий последовательность их осуществления;
- 4) результативность – деятельность находит завершение в результате [43].

По мнению О.А. Нильсона, сущность самостоятельной работы состоит в выполнении учащимися учебных заданий под прямым и косвенным управлением преподавателя [100].

Подчеркивая педагогическую сущность самостоятельной работы в процессе учебы, К. Д. Ушинский отмечал: «Надо, чтобы обучаемые по возможности учились самостоятельно, а обучающий должен руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [168].

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

- 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;
- 2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;
- 3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный через контрольно-проверочные мероприятия;
- 4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

П.И. Пидкасистый выделяет пять уровней самостоятельной работы:

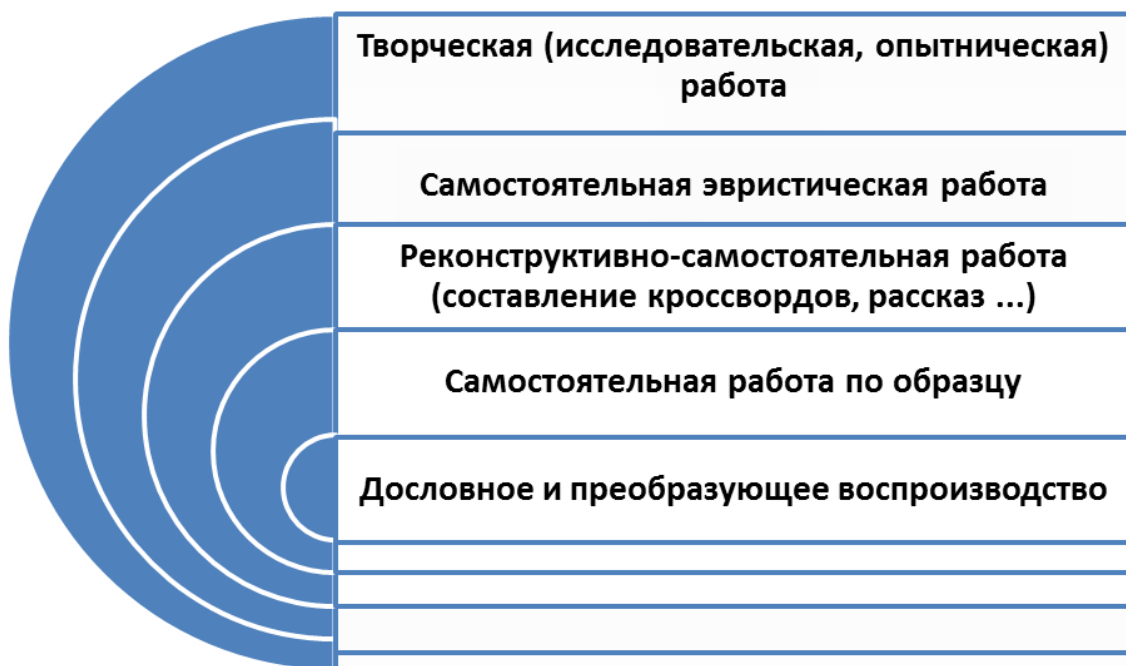


Рис. 11. Уровни самостоятельной работы

Каждый из этих уровней объективно существует в педагогической практике, и давать самостоятельное задание обучающему лучше уровнем выше.

П.И. Пидкасистый формулирует следующие принципы управления самостоятельной работой студентов: 1) расчленение учебного материала изучаемой дисциплины на учебные единицы; 2) определение дидактических целей учебных единиц с помощью терминов, выражающих контролируемую деятельность студентов; 3) управление самостоятельной работой студентов; 3) управление самостоятельной работой студентов с помощью методических инструкций; 4) систематическая обратная связь, выступающая в виде самоконтроля и включающая также контроль со стороны преподавателя; 5) полное освоение соответствующих дидактических целей, переведенных в познавательные задачи каждой учебной единицы [120].

Организация любой самостоятельной работы студентов имеет три этапа:

первый этап – постановка перед студентами целей, задач, задания, указания и разъяснения по выполнению заданий;

второй этап – период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных учителем;

третий этап – оценка и подведение итогов выполненной самостоятельной работы студентов. При всей простоте названных этапов требуется большое искусство учителя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность.

Классификация видов самостоятельной работы по основной дидактической цели.

1. Приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельно приобретать знания осуществляется на основе работы с учебником, выполнение наблюдений и опытов, работ аналитико-вычислительного характера.

2. Закрепление и уточнение знаний достигается с помощью самостоятельной работы.

3. Приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания.

4. Закрепление и уточнение знаний.

5. Выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач.

6. Формирование умений и навыков практического характера.

7. Формирование творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

8. Уточнение понятий, отделение существенных признаков от несущественных через систему упражнений.

9. Выработка умения применять знания на практике осуществляется с помощью решения задач различного вида, экспериментальных работ и др.

10. Формирование умений творческого характера достигается при написании сочинений, рефератов, при подготовке докладов, заданий при поиске новых способов решения задач, новых вариантов опыта и т.п.

Особенность профессиональной подготовки студентов состоит в выборе наиболее эффективных методов обучения, способствующих формированию и развитию профессионально значимых умений и навыков в реальных условиях работы, а также способов повышения эффективности воздействия на процесс профессионального становления. Указанные группы тесно связаны между собой. Эта связь обусловлена тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач. Например, с помощью практических (исследовательских или проектных) работ достигается не только приобретение умений и навыков, но также приобретение новых знаний и выработка умения применять ранее полученные знания.

Под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Выделяется несколько видов самостоятельной работы в вузе – выполнение задания на учебном занятии, в вузе, дома, другом социальном институте (библиотека, социальная служба, общественная организация); индивидуальная и групповая; исследовательская и

научно-исследовательская; самообразование [149]. Основными видами самостоятельной работы студентов являются: конспектирование и отработка лекций, изучение и конспектирование литературы и источников, подготовка к семинарским, практическим занятиям, подготовка к зачетам и экзаменам, подготовка контрольных, курсовых.

Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте роль лекций в учебном процессе и их типологию.
2. Опишите методику подготовки и проведения лекций по учебным дисциплинам в вузе. Перечислите принципы проектирования лекционного курса.
3. Опишите методику подготовки и проведения семинаров по учебным дисциплинам в вузе.
4. Сравните возможности и недостатки основных форм обучения.
5. Охарактеризуйте суть и роль самостоятельной работы как средства обучения.
6. *Работа с документами.* Изучите ФГОС ВО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») и сравните удельный вес разных видов аудиторных занятий.
7. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по любой дисциплине бакалавриата или магистратуры.
 - 1) Выделите виды лекций и обоснуйте их применение в процессе обучения студентов в области социальной работы.
 - 2) Выделите виды семинаров и обоснуйте их применение в процессе обучения студентов в области социальной работы.
 - 3) Выделите виды самостоятельной работы и их применение в процессе обучения студентов в области социальной работы.
8. *Практикум*
 - 1) *Практическое задание.* Подготовьте и проведите лекцию, с соблюдением основных требований к методике подготовке лекций и работы с аудиторией. Совместный анализ и обсуждение лекций: структура, понятия, использование принципов дидактики.
 - 2) *Практическое задание.* Подготовьте и проведите семинар, используя современные методы преподавания, с соблюдением основных требований к методике подготовке лекций и работы с аудиторией. Совместный анализ и обсуждение семинаров.

ГЛАВА 7. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Общее представление о дидактическом проектировании образовательного процесса по направлению 040400 и 39.04.02 - социальная работа

Каждый преподаватель вуза сталкивается в своей практике с необходимостью построения образовательного процесса по преподаваемой учебной дисциплине на основе социального заказа, ФГОС ВО направления 040400 - социальная работа, дидактических закономерностей и педагогических задач, содержания курса, индивидуальных особенностей и возможностей студентов и собственных приоритетов. Многомерность и системность задач обучения требует от преподавателя применения на практике не только уже известных способов решения, но и самостоятельного проектирования образовательного процесса.

С конца 1960 – х годов в мире развивается новый подход к образовательному процессу – системное дидактическое проектирование (СДП). Его отправная точка – проекция системного подхода на сферу образования (общеобразовательная и профессиональная подготовка); системообразующим фактором являются образовательные цели, характерная содержательная черта – поэтапный анализ [184].

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). В разработках по технологическому конструированию учебного процесса этот подход представлен следующим образом [195].

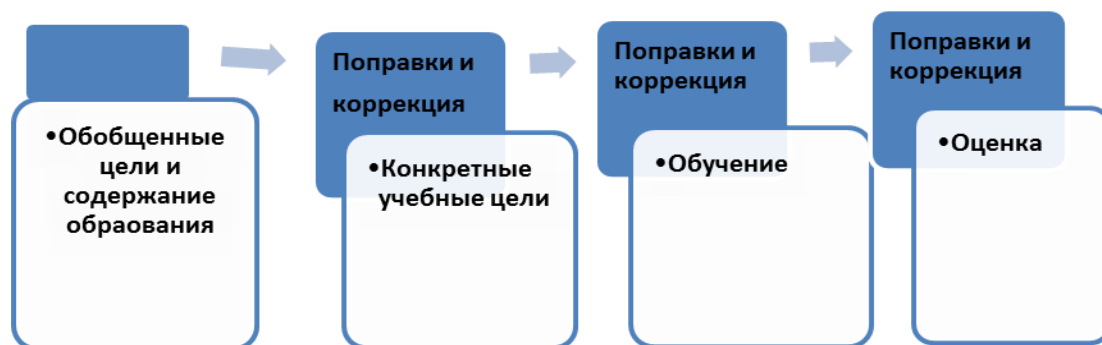


Рис. 12. Схема технологического построения учебного процесса

На этой схеме трудно усмотреть специфические черты технологии обучения: в самом деле, общие цели и содержание выделяются всегда; в любом учебном процессе ставятся более конкретные учебные цели, результаты обучения всегда подвергаются оценке. Однако и в такой общей схеме можно проследить особенность, присущую именно технологическому подходу: направленность на достижение заведомо фиксированной цели и на этой основе коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь.

В настоящее время актуализируется значение проектирования учебного предмета, на котором моделируются состав, функции и структура каждой учебной дисциплины в образовательной области "Педагогика", конструируются учебные программы, учебно-методические комплексы, научно обоснованные технологии преподавания педагогических курсов. Данный этап проектирования, основанный на предыдущем, целесообразно осуществлять в русле функционального подхода в педагогическом образовании. Его сущность состоит в определении цели и содержания педагогического обучения на основе выявления функций учителя, к исполнению которых он должен быть подготовлен в вузе [122].

К сожалению, в дидактике высшей школы почти не уделяется внимания ни изучению особенностей вузовских учебных программ, ни построению теории вузовского учебника. В то же время анализ программ по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам вузов свидетельствует о том, что даже они ограничиваются реализацией лишь информационной функции. Их содержание выстраивается на знание-центристской основе, без внимания остаются операционально - деятельностный и эмоционально-ценностный компоненты. Как показывает анализ результатов исследований, проектируя содержание педагогических дисциплин в виде учебной программы, необходимо выстроить ее четкую структуру, которая основывается на логике учебного процесса [115].

Компетентностный подход в социальном образовании предусматривает совместную командную работу в дидактическом проектировании всех субъектов образовательного процесса (работодатели, преподаватели, студенты).

Дидактическое проектирование образовательного процесса - это самостоятельный, многовариативный и целостный педагогический процесс дидактически обоснованного моделирования, технологизирования, планирования обучения студентов в течение всего периода их обучения на основе ФГОС ВО направления 040400 - социальная работа с целью разработки образовательной программы направления подготовки, включающей в себя совокупность

документов, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса при реализации образовательной программы (календарный учебный график, учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся).

**Федеральный государственный образовательный стандарт
высшего образования направления 040400 и 39.04.02 - социальная
работа – основной документ, обеспечивающий качество высшего
образования**

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

1) федеральный государственный образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

2) образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации [102].

В соответствии со ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

3. Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ [102].

ФГОС ВО содержит в себе требования к содержанию образования и организации учебного процесса, нормативную модель специалиста, обеспечивающего качество подготовки выпускников посредством реализации нового содержания образования и введения

механизма контроля качества образования. ФГОС ВО содержит в себе федеральный и национально-региональный компоненты, нормативную модель специалиста, что выдвигает проблему организации процесса обеспечения качества высшего образования.

В ФГОС ВО направления 040400, 040410 и 39.04.02, социальная работа предстает как вид профессиональной деятельности, который направлен на решение проблем в различных социальных группах населения, в общественных и трудовых сферах, в организациях и учреждениях, в сфере социально – ориентированного бизнеса.

Следует отметить, что уровень подготовки бакалавров значительно шире, того места и роли, которые отводит им действующее законодательство, ограничивая сферу их деятельности предоставлением социальных услуг (социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-правовых). Основными видами профессиональной деятельности бакалавра социальной работы являются:

Социально-технологическая деятельность включает в себя разработку социальных технологий, а также направления, определяющие ее социальную направленность, социальная профилактика, консультирование, посредничество, педагогическая деятельность и другие виды социально – технологической деятельности.

Организационно-управленческая деятельность связана с координацией деятельности социальных служб, организационно-административной работой, планированием, контроллингом и другими видами управленческой деятельности.

Исследовательская деятельность включает в себя диагностику, проектирование, моделирование социальных процессов в сфере социальной защиты населения, осуществление мониторинга, распространение и внедрение инновационного опыта в практику социальной работы и другие виды исследовательской деятельности.

Социально-проектная деятельность охватывает разработку социальных, финансовых, а также экспериментальных проектов, направленных на поиски оптимальных моделей помощи в рамках социальной работы [170].

Однако стандарт предусматривает возможность расширения и конкретизацию данных видов деятельности в зависимости от потребностей и предложений регионального рынка труда, развитости учреждений региональной социальной защиты, наличия кадров, осуществляющих подготовку социальных работников в высших учебных заведениях.

Согласно ФГОС ВО направления 040410 и 39.04.02 - социальная работа по подготовке магистров социальной работы

профессиональная деятельность магистров включает следующие виды:

- Научно-исследовательская деятельность
- Научно-педагогическая деятельность
- Социально-проектная деятельность
- Организационно-управленческая деятельность
- Социально-технологическая деятельность [171].

Уровень профессиональных задач у магистров социальной работы значительно выше, чем у бакалавров.

Таблица 15.

Сферы занятости выпускников

Цикл	Сферы занятости
Первый цикл Бакалавр социальной работы	Государственные, общественные, религиозные организации и учреждения социального сервиса. Социальное администрирование, социальный менеджмент и сервис, Социальное обучение специфических групп (престарелые, иммигранты и т.д.). Учреждения здравоохранения и образования, пенитенциарной системы, службы занятости и т.д.
Второй цикл Магистр социальной работы	Более высокий административный уровень в управлении учреждениями социальной защиты, образования и социального сервиса. Преподаватели в колледжах, в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, исследователи в региональных и муниципальных исследовательских центрах.

Бакалавриат рассчитан на 4 года (8 семестров и реализован в виде 240 ECTS (европейская система накопления кредитов). Степень бакалавра дает полное высшее образование, а его владелец может подать заявку на позиции, предусматривающие законченное высшее образование в соответствии с действующим национальным законодательством. Ряд вузов предлагают степень социальной работы на уровне магистратуры. Программа магистра состоит из 120 ECTS и длится 2 года (4 семестра). Программа магистра предполагает глубокую специализацию в области социальной работы и часто фокусируется на научно-исследовательской деятельности и преподавательской работе.

Федеральные государственные образовательные стандарты не определяют напрямую содержания образования, не содержат учебных планов с конкретным количеством часов.

Образовательная программа - комплект нормативных документов направления подготовки

В соответствии ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательные программы определяют содержание образования [102].

В письме «Методические рекомендации по проведению самообследования вуза и его филиалов» от 19.05.2000 № 14-52-357ин/13 Минобразования РФ представлена трактовка понятия Основная образовательная программа представляет собой комплект нормативных документов определяющих цели содержание и методы реализации процесса обучения и воспитания и включает в себя: рабочий учебный план; программы дисциплин и практик; программы и требования к промежуточной и итоговой аттестации; средства диагностики.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

п. 9. Образовательная программа - комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

п. 10. Примерная основная образовательная программа - учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы [102].

В соответствии со ст. 12. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность [102].

Таким образом, образовательная программа направления в вузе может содержать региональные, национальные и этнокультурные

особенности, она может быть ориентирована на конкретные области знания, а так же содержать различные виды учебной деятельности.



Рис. 13. Содержание образовательной программы

Образовательная программа (ОП) направления социальная работа, как система документов, самостоятельно разрабатываемая и утверждаемая профильной кафедрой, регламентирующая цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, а также оценку качества подготовки обучающихся и выпускников, должна состоять из следующих элементов:

1. Общие положения
 - 1.1. Основная образовательная программа (определение)
 - 1.2. Нормативные документы для разработки ОП
 - 1.3. Общая характеристика ОП
 - 1.4 Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения ОП
2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника ОП
 - 2.1. Область профессиональной деятельности выпускника
 - 2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника
 - 2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника
 - 2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника
3. Компетенции выпускника ОП, формируемые в результате освоения данной программы
4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации ОП

- 4.1. Календарный учебный график
- 4.2. Учебный план
- 4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)
- 4.3. Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся
5. Фактическое ресурсное обеспечение ОП
6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников
7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися
- 7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
- 7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников ОП
8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся [128].

На основании ОП направления социальная работа группой преподавателей профильной кафедры осуществляется проектирование компетенций выпускника ОП, формируемые в результате освоения данной программы.

Проектирование компетенций выпускника, формируемые в результате освоения образовательной программы

Раздел 3 ОП включает в себя ряд документов: компетентностная модель выпускника вуза, паспорт и программа формирования компетенции (общекультурной и профессиональной) у студентов вуза при освоении ОП.

Компетентностная модель выпускника вуза

Компетентностная модель выпускника вуза по направлению подготовки (специальности) – комплексный интегрированный образ конечного результата образования в вузе по направлению подготовки (специальности).

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса [2].

Общие требования к компетентностной модели выпускника:

- должна соответствовать уровню образования;
- компетенции понятны, обоснованы и доступны всем субъектам образовательного процесса (не должны содержать пробелов в

- перечне компетенций, необходимых для освоения содержания и эффективной деятельности; не содержать лишних компетенций);
- отражена в системном виде эталона результатов образования (уровень подготовленности выпускника), отвечающих запросам рынка труда, общества и личности;
 - направлена на формирование результатов образования как признаков готовности к выполнению основных видов и задач профессиональной деятельности;
 - должна быть проверяема (измеримость, оценивание) компетенций (иметь четкое и лаконичное описание индикаторов и критериев; индикаторы и критерии должны быть основаны на реальных поведенческих проявлениях студентов);
 - отражать обоснованность выборов (состава) и профилей (содержания) компетенций.

Модель компетенций выпускника:

- задает единые стандарты поведения преподавателей и студентов;
- позволяет выделить наиболее важное содержание образования;
- определяет необходимые качества для успешного выполнения деятельности в рамках образовательных технологий;
- позволяет определить соответствие ожиданий студентов и преподавателей в результатах оценочного процесса;
- активизирует познавательную деятельность студентов и самостоятельную работу;
- задает импульс для субъект–субъектных отношений между студентами и преподавателями [47].

Полный состав обязательных (общекультурных, профессиональных и иных) компетенций выпускника (с краткой характеристикой каждой из них) как совокупный ожидаемый результат образования по завершении освоения данной ОП ВО рекомендуется представлять в форме документа «Компетенции выпускника вуза как совокупного ожидаемого результата образования по завершении освоения ОП ВО».

Основная цель документа «Компетенции выпускника вуза как совокупного ожидаемого результата образования по завершении освоения ОП ВО» - разработка совокупности общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, которые относятся к определенному направлению подготовки.

Компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения данной ОП ВО, определяются на основе ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки, и дополняются профессионально-специализированными (и при необходимости – иными) компетенциями в соответствии с целями и задачами данной ОП ВО.

Документ «Компетенции выпускника вуза как совокупного ожидаемого результата образования по завершении освоения ОП ВО» включает следующие составляющие: коды, наименования, содержание, структуру, характеристику уровня сформированности компетенций выпускника. Это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения оснований ОП.

Итак, модель компетенций – это полный набор характеристик, позволяющий человеку успешно выполнять функции, соответствующие этапам его обучения или деятельности, она представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретной функции [155]. При этом формирование дескрипторов компетенций – одна из основных задач разработчиков компетентностной модели выпускника. Главные требования к модели - она должна, с одной стороны, соответствовать сути измеряемого параметра знания или умения, с другой, быть понятна студенту, преподавателю.

При проектировании ОП направления социальная работа необходимо достичь однозначного понимания всеми субъектами образовательного процесса (работодатели, преподаватели, студенты), какие результаты образования должен продемонстрировать выпускник в рамках мероприятий итоговой аттестации. Для представления максимально полного, комплексного описания результатов образования в форме компетенций, определения альтернативных способов формирования и средств контроля уровня их сформированности у студентов требуется разработка паспорта и программы формирования компетенции у студентов.

Паспорт и программа формирования компетенций у студентов

В общей структуре ОП паспорт компетенции и программа ее формирования представляет собой единый документ, содержащий в соответствии с названием две составные части (паспорт и программа).

Паспорт компетенций – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы [47].

Программа формирования компетенции дополняет описание, представленное в паспорте компетенции, путем конкретизации целей формирования данной компетенции у студентов и обозначения содержания образования, необходимого для формирования компетенции [47].

Разработка паспорта и программы формирования компетенции позволяет преподавателям:

- систематизировать информацию о значимости конкретной компетенции для выпускника ОП направления социальная работа и ее структуре;
- сформировать на этой основе состав учебных дисциплин, курсов по выбору и практик;
- определить структурно-логическую последовательность изучения дисциплин в процессе реализации ООП;
- разработать согласованные учебные программы дисциплин, курсов по выбору и практик;
- определить соответствующие образовательные технологии, позволяющие формировать конкретную компетенцию;
- выявить уровни сформированности компетенции у студентов;
- определить оценочные средства и формы контроля сформированности компетенции у обучающихся;
- четко распределить ответственность и полномочия между собой, осознать свою личную долю вклада в общее дело по формированию конкретной компетенции.

Паспорт и программа формирования компетенции могут служить для студентов вуза путеводителем по планированию индивидуальной траектории освоения компетенции, инструментом самооценки уровня ее сформированности на различных этапах обучения в вузе.

Разработка индивидуальных образовательных траекторий – процесс многоплановый и призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы личности, возможность наиболее полной реализации ее творческого потенциала для успешной деятельности в профессиональной сфере. Именно выбор индивидуального маршрута обучения в конечном итоге позволит каждому развить те качества личности, которые требуются «здесь и сейчас». Задача проектирования индивидуальных учебных маршрутов актуальна сегодня для любой вузовской дисциплины, а субъектом проектирования могут выступать и отдельные вузы (факультеты, кафедры) и преподаватели, избирающие ту или иную образовательную стратегию, и студенты, определяющие наиболее оптимальную для себя учебную траекторию.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную моделируемую образовательную программу, обеспечивающую позицию субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта [32].

При этом согласно ФГОС ВО третьего поколения вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ, а также давать консультацию по выбору дисциплин (модулей) и их влиянию

на будущий профиль подготовки студента [91].

Обязательным требованием к структуре и содержанию паспорта и программы формирования компетенции является наличие в них ответов на вопросы:

- каково содержание и сущностные характеристики конкретной компетенции выпускника;
- как (при помощи какого содержания и образовательных технологий) можно достичь ее формирования в условиях вуза;
- как (с помощью каких оценочных средств и технологий) можно оценить уровень сформированности конкретной компетенции у студентов вуза и какие признаки должен продемонстрировать выпускник в рамках итоговой государственной аттестации, чтобы подтвердить уровень сформированности компетенции.

С учетом вышеизложенных требований, паспорт компетенции должен включать следующие разделы:

- определение/содержание и основные сущностные характеристики компетенции;
- место и значимость компетенции в совокупном ожидаемом результате образования выпускника по завершении освоения ООП по направлению подготовки;
- структура компетенции;
- уровни сформированности компетенции.

Программа формирования компетенции конкретизирует содержание паспорта компетенции в трех взаимосвязанных аспектах: результаты обучения – методы обучения – оценочные средства.

Программа должна включать следующие разделы:

- содержание образования, необходимое для формирования компетенции;
- образовательные технологии формирования компетенции;
- календарный график формирования компетенции;
- матрица оценки сформированности компетенции у студентов с указанием планируемых форм контроля (текущий, промежуточный, итоговый) и соответствующих оценочных средств.

Схематично программу формирования компетенции студента можно представить в виде рис. 14.

Программа формирования компетенции, включает следующие составляющие: образовательная траектория студента, этапы формирования данной компетенции, учебные дисциплины или модули, методы обучения и методы учения, методы оценки, специфические условия [155].

Паспорт и программа формирования компетенции не только представляют комплексное и всестороннее описание компетенции как цели и результата образовательного процесса, но и указывают основные и альтернативные пути ее формирования, наиболее



Рис. 14. Составляющие программы формирования компетенции студента

эффективные методы и технологии построения компетентностно-ориентированного образовательного процесса, виды и формы контроля сформированности компетенций на всех этапах учебного процесса и условия, необходимые для успешного формирования компетенции. Функционируя как инструменты унификации и установления единых требований, паспорт и программа формирования компетенции также предоставляют возможность последовательного учета индивидуальных особенностей образовательного процесса в различных учебных заведениях, условий и приоритетов развития, перспектив использования альтернативных способов формирования компетенции [79].

Паспорт и программа формирования компетенции как нормативный документ является основой разработки совокупности документов, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса при реализации компетентностно-ориентированной ОП ВО, которые подразделяются на две взаимосвязанные группы: программные документы интегрирующего, междисциплинарного и сквозного характера, обеспечивающие целостность компетентностно-ориентированной ОП ВО; дисциплинарно-модульные программные документы компетентностно-ориентированной ОП ВО.

Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации образовательной программы

В соответствии с п. 7.1. ФГОС ВО направления социальная работа образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают и утверждают ОП подготовки бакалавра, которая включает в себя

учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, которые необходимы для реализации соответствующей образовательной технологии.

Учебный план

В соответствии со ст 2. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

п.22. учебный план - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

п. 23 индивидуальный учебный план - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося [102].

Учебный план – основной нормативный документ образовательного учреждения, осуществляющего педагогический процесс в рамках системы занятий и предметной структуры обучения. Учебный план, как правило, представляет собой таблицу, в которой для каждого учебного предмета и каждого года обучения задано число занятий в неделю, отводимых на его изучение. Кроме того, учебный план состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору обучающегося, а так же факультативных дисциплин. Фиксируя наиболее общие ограничения по составу содержания образования и учебной нагрузке обучающихся, учебный план служит базой для разработки учебных программ и учебно-методических пособий, для планирования кадрового и финансового обеспечения образовательного учреждения. Отбор дисциплин и распределение учебного времени, реализованные в учебном плане, отражают взгляды его составителей на то, каково содержание образования и в каком объеме оно необходимо обучающимся.

При разработке учебного плана используются следующие основные принципы построения учебных планов подготовки специалистов, сформулированными в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, Б.С. Гершунского, И.Я. Лернера и др.: гуманистической направленности; научности; систематичности и последовательности; профессиональной направленности; связи теории и практики; стабильности и динамичности; унификации и

дифференциации; информационной технологичности; преемственности содержания образования данной ступени; доступности и единства воспитания, обучения и развития [44].

На основе учебного плана составляются рабочие программы дисциплин (модулей).

Рабочая программа учебной дисциплины

Рабочая программа – нормативный документ, определяющий объем, порядок, содержание изучения и преподавания какой-либо учебной дисциплины, основывающийся на примерной программе по учебному предмету.

Цель рабочей программы – планирование, организация и управление учебным процессом по определенной учебной дисциплине.

Задачи рабочей программы – конкретное определение содержания, объема, порядка изучения учебной дисциплины с учетом особенностей учебного процесса того или иного образовательного учреждения и контингента студентов.

Содержание рабочей программы по учебной дисциплине включает: цели, задачи, компетенции, результаты обучения, учебную нагрузку в зачетных единицах (кредитах), темы занятий, методы обучения и оценки компетенций, ресурсное обеспечение (кадровое, информационные ресурсы, литература, материально-техническое обеспечение).

Преподаватели согласовывают все вышеперечисленные компоненты между собой, что позволяет просматривать траекторию обучения студентов и повышать качество профессионального образования. При разработке рабочей программы особое внимание уделяется междисциплинарным связям.

Компетентностный подход как принцип опоры на компетенции и результаты обучения обеспечивает ориентацию рабочей программы на личность студента. В соответствии с этим принципом те компетенции, которыми должен овладеть студент в ходе процесса обучения, определяют содержание рабочей программы.

Компетентностно-ориентированная рабочая программа дисциплины – часть основной образовательной программы, учитывающая все особенности изучения дисциплины в конкретном образовательном учреждении и отражающая индивидуальный педагогический стиль преподавателя в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки.

Компетентностно-ориентированная рабочая программа дисциплины является единой в части результатов и содержания

образования для всех форм обучения: очной, заочной, очно-заочной (вечерней), а также для обучения в сокращенные или ускоренные сроки. Она открыта и доступна преподавателю и студентам, изучающим эту дисциплину в виде электронного ресурса с компьютеров университета и в удаленном доступе, что является важным условием для современной образовательной деятельности студентов [95].

Компетентностно-ориентированные рабочие программы включают и дидактическое обеспечение: комплект дидактического материала для учебных занятий, как наглядный, так раздаточный для каждого студента или группы студентов в зависимости от содержания, формы учебного занятия. Преподаватель при выборе темы в соответствии с образовательной программой продумывает средства обучения. Поэтому переход на компетентностный подход способствует созданию преподавателем или совместно со студентом учебных карт, рабочих тетрадей, портфолио и др.

Важным компонентом дидактического обеспечения является разработка методических рекомендаций по работе с учебным материалом на аудиторных занятиях (лекции, семинары, практика) и внеаудиторных занятиях во время выполнения заданий самостоятельной работы. Преподаватель должен продумать содержание, алгоритм выполнения (практические ситуации, задачи, проекты, модели и др.), контроля заданий и техникой оценивания компетенций через пошаговые алгоритмы действий, прописанные в методических рекомендациях для студентов. Для повышения мотивации и качественного выполнения задания преподаватель должен продумать активные методы и приемы получения информации, форму контроля и показатели оценки компетенций студента каждого задания, которые предоставляются студенту [148].

Исторически сложились два способа построения рабочих программ: концентрический и линейный.

При концентрическом способе построения материал данной ступени обучения в более усложненном виде изучается на последующих ступенях. Концентризм обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся.

Линейный способ построения рабочих программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы. Этот способ более экономичен [44].

Модульная образовательная программа

В соответствии со ст. 13. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» при реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность,

может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий [102].

Модульная образовательная программа – совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение компетенциями, необходимыми для присвоения определенной квалификации.

В основе модульной структуры лежат курсовые «единицы» или модули, которым назначается «ограниченное/разумное количество» кредитов в более или менее стандартизованных кратных числах [196].

Материалы Болонского процесса позволяют выделить разные трактовки понятия «модуль» (MODULE):

Модуль рассматривается как курсовая единица в системе, где каждой курсовой единице соответствует равное число кредитов или кратное ему; относительно самостоятельная (логически завершенная) часть образовательной программы, отвечающая за формирование определенной компетенции или группы родственных компетенций.

Модуль – это автономная, формально структурированная единица обучения в программе, где каждой структурной единице соответствует равное число кредитов или кратное ему число. Модуль имеет четкие цели освоения в виде взаимосвязанного и описанного комплекса результатов обучения, а также набор адекватных критериев оценки [196].

Широкое понимание модуля не только как раздела дисциплины, но и дисциплины в целом, представлено в письме Минобразования РФ от 16.06.02 №14-55-353/15: «Основной учебный модуль (ОУМ) – это учебная дисциплина из образовательной программы, её раздел или тема, непосредственно формирующие в ходе подготовки студентов их способность (готовность) отвечать тем или иным требованиям, предъявляемым к ним. Наиболее типичным вариантом будет наличие ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то же интегральное знание или умение выпускника, включенное в качестве требования к нему. Причем каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности, а может иметь только статус необходимого, т.е. формирующего данную способность только в совокупности с другими модулями».

Учебные модули – это пространственно-временные структуры, которые в наиболее общем случае могут рассматриваться как структурные единицы содержания, регламентируемого Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Их временная протяженность может быть различна и составлять не более четверти общей трудоемкости

образовательной программы, реализуемой в течение учебного года. Тематически учебные модули могут быть как монодисциплинарными, так и полидисциплинарными [135].

В соответствии с методологией TUNING образовательная программа включает следующие составляющие: профиль программы, учебный план, подходы и методы преподавания и обучения, методы оценки компетенций.

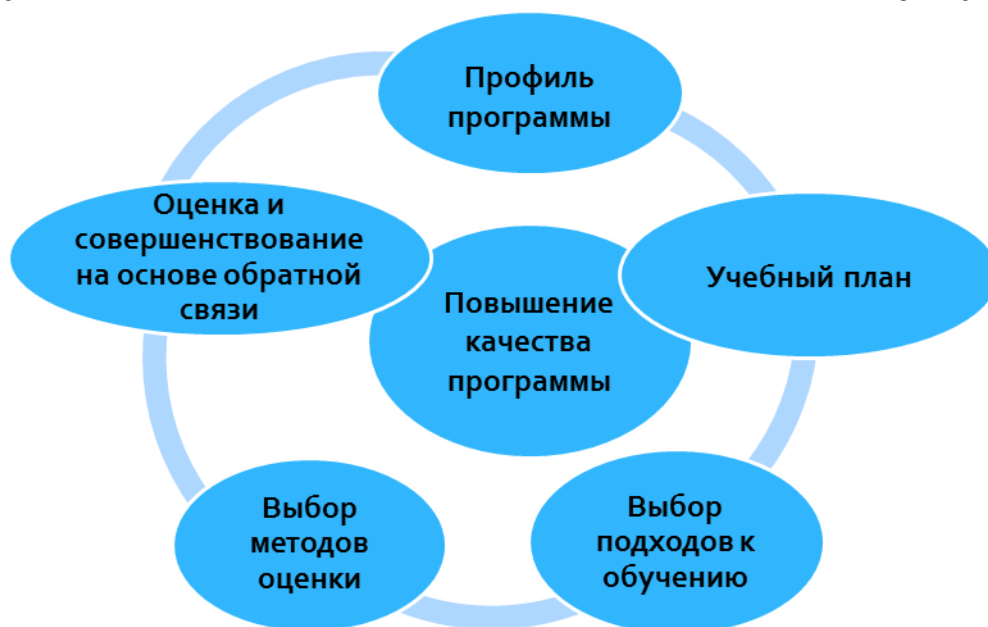


Рис. 15. Цикл повышения качества программ [196]

Структура образовательной программы (модульной):

1. Общие сведения о программе (профиль программы, присваиваемая квалификация, срок освоения, трудоемкость в кредитах, области и виды профессиональной деятельности выпускников)

2. Общие и предметные (профессиональные) компетенции выпускников (Цель программы).

3. Результаты обучения по программе (уровни достижения компетенций и соответствующие результаты обучения).

4. Структура программы (модули, трудоемкость каждого модуля в кредитах).

5. Рабочая программ курсов (учебная программа) (перечень компетенций, методы преподавания и обучения и системы оценивания).

Учебная программа представляет собой не просто набор случайно подобранных курсов, а взаимосвязанный комплекс, для разработки которого требуется целостный подход. В учебной программе ориентированной на обучаемого и на результаты обучения, все единицы, так или иначе связаны друг с другом. Это правило

распространяется не только на единицы и модули, которые составляют ядро программы, но и второстепенные и факультативные курсы. В качественно разработанной программе второстепенные курсы должны также усиливать общий профиль программы [196].

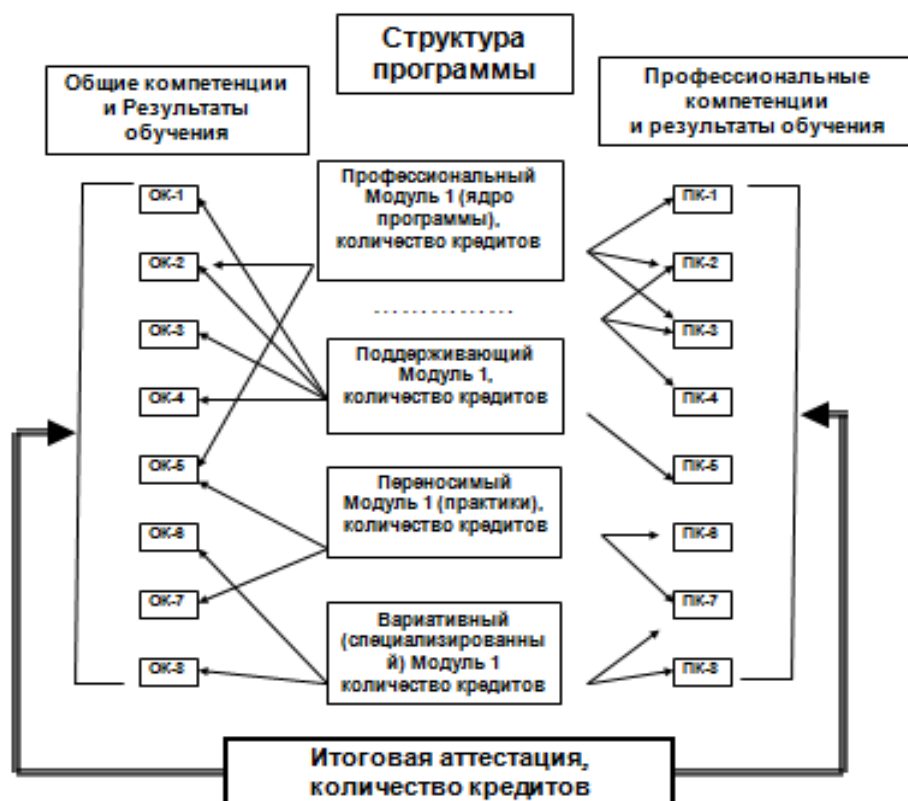


Рис.16. Структура модульной образовательной программы

Структуру образовательных программ в методологии TUNING формируют модули, позволяющие оптимально распределить учебную нагрузку студентов по различным фазам обучения.

Отличительной чертой TUNING является их одинаковый размер. Каждому модулю назначается ограниченное число кредитов в стандартизованных (для данной программы или для ряда программ) кратных числах (например, 10, 15 – или 3, 6, 12 и т. п. – отсчет идет от 60 кредитов в год). Освоение каждого модуля завершается оценкой его результатов. Подобный принцип одинаковости (равноценных объемов) модулей помогает легко соотносить между собой разные образовательные программы и перезачитывать студентам модули, освоенные ими в процессе академической мобильности, делают более ясной и логически завершенной структуру программы и облегчают учет трудозатрат на освоение каждой из ее частей.

Авторы концепции проекта «Настройка...» учебную программу сравнивают со слоеным пирогом, в котором каждый слой и каждый «кусочек» прочно связан с другими по вертикали и горизонтали. В педагогических терминах это означает, что результаты, достигнутые в

ходе изучения отдельной единицы или модуля, способствуют достижению общих результатов и формированию требуемого объема компетенций в тесной взаимосвязи с результатами, которые должны быть достигнуты в ходе изучения других единиц программы. Модуль предусматривает постепенное достижение обучаемым, определенных результатов описанных в терминах компетенций [196].

Учебные издания как основное ресурсное обеспечение образовательной программы

В соответствии со ст. 18 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что при реализации профессиональных образовательных программ используются учебные издания, в том числе электронные, определенные организацией, осуществляющей образовательную деятельность [102].

Учебное издание - систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания [40].

В соответствии с п. 7.17 ФГОС ВО направления 040400 – социальная работа: «Основная образовательная программа должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы. Содержание каждой из таких учебных дисциплин (модулей) должно быть представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения. Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение. Каждый обучающийся должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронно-библиотечной системе, содержащей издания учебной, учебно-методической и иной литературы по основным изучаемым дисциплинам и сформированной на основании прямых договоров с правообладателями».

К учебной литературе относятся учебники, учебные пособия, тексты лекций, учебно-методические пособия, задачки, справочники и другие печатные материалы, используемые на учебных занятиях. Учебная литература является важнейшим элементом методического обеспечения учебного процесса [69].

В письме Минобрнауки Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие» отмечено, что «Учебник – это основная учебная книга по конкретной дисциплине. В нем излагается система базовых знаний, обязательных для усвоения обучающимся. Содержание учебника должно удовлетворять требованиям федерального государственного

образовательного стандарта и полностью раскрывать примерную программу по конкретной дисциплине».

Рассматривая учебник как комплексную информационную модель педагогического процесса, В.П. Беспалько под понятие учебника подводит любой материальный носитель, будь-то книга, фильм, звукозапись или компьютерная программа, заложенная в компьютер. Как модель процесса обучения учебник отображает цели и содержание обучения, дидактические принципы и технологию обучения (ориентируя пользователя на определенные организационные формы и способы обучения). Основным критерием оценки качества учебника является его соответствие базисному инвариантному учебному плану или вариативным региональным учебным планам, а также федеральному государственному образовательному стандарту. Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные компоненты (Д.Д. Зуев).

Учебное пособие, наряду с учебником, является разновидностью учебной литературы. В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»» отмечено, что «Учебное пособие рассматривается как дополнение к учебнику. Учебное пособие может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть (несколько разделов) примерной программы. В отличие от учебника, пособие может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме. В случае, когда в учебный план вводится новая дисциплина или в учебную программу вводятся новые темы, то первоначально организуется выпуск учебного пособия. Учебник, как правило, создается на базе апробированного пособия».

Учебные пособия (хрестоматии, сборники задач и упражнений, словари, справочники, книги для внеклассного чтения и др.) являются значительным дополнением к учебнику. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал дается в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера [106].

Для каждого учебного предмета разрабатывается система учебных пособий, между которыми существуют связи, определяемые содержанием предмета, методикой преподавания, особенностями усвоения того или иного содержания и функциональными свойствами отдельных видов учебных пособий [44].

Учебное пособие следует рассматривать как источник учебной информации и средство обучения, которое дополняет учебник и способствует расширению, углублению и лучшему усвоению знаний [145].

Таким образом, при данном рассмотрении учебное пособие имеет ряд принципиальных различий с учебником: в отличие от учебника, который характеризуется систематическим фундаментальным изложением учебной дисциплины, учебное пособие предназначено для получения дополнительных знаний по представленным в учебнике темам с целью более глубокого самостоятельного изучения предмета конкретной учебной дисциплины. В учебном пособии содержится больший, по сравнению с учебником, объем учебного текста и учебных заданий, позволяющий глубже изучить и усвоить конкретную учебную тему [103].



учебника и учебного пособия

В педагогической практике различают учебно-методическую литературу как основную группу учебных пособий, куда входят: программно - методическая (программы и методические указания к ним, письма и руководства); обучающая (буквари, учебники, текстовые пособия, лекции, видеолекции, конспекты и др.); вспомогательная (хрестоматии, практикумы, сборники практических заданий, задач и упражнений, атласы, сборники чертежей, рабочие тетради); издания для чтения на иностранных языках и другие материалы.

Практикум - учебное пособие с практическими заданиями, упражнениями, лабораторными работами, помогающее освоить учебную дисциплину практически. Структура практикума в целом соответствует структуре учебника. Каждая глава практикума состоит из: краткого содержания главы; практических упражнений по основным разделам дисциплины, включающих цели конкретного упражнения, задачи и рекомендации по его выполнению; тестовых заданий для самопроверки по каждой главе.

В практикуме используются следующие виды упражнений.

Практическое упражнение - задание по определенной теме с предлагаемым алгоритмом действий для отработки у студентов навыков решения задач.

Упражнение-ситуация - вариант практического упражнения для отработки у студентов навыков решения проблем. При этом проблема определяется как разница между фактическим и желаемым состоянием системы.

Разбор конкретных ситуаций - анализ ситуаций используется для отработки навыков выявления и формулирования проблемы, сравнения различных подходов к ее решению, разработки вариантов и принятия окончательного решения.

Анализ документов - анализ конкретных документов из практики деятельности организаций на предмет выявления возможных проблем и их разрешения. Применяется для отработки навыков анализа ситуаций и их разрешения на основании изучения формальных рабочих документов.

Тесты-ситуации - упражнения, предлагающие студентам разбор конкретных ситуаций при известных ответах.

Кроссворды - вариант практического упражнения для закрепления теоретических знаний и понятийного аппарата по рассматриваемому разделу[7].

Курс лекций - тексты лекций одного или нескольких авторов по отдельным темам или курсу в целом, его можно рассматривать как дополнение к учебнику. В курсе лекций ярко проявляются авторские начала текста. В таких материалах текст персонифицирован и отражает особенности языка и стиля преподавателя данного учебного курса. Однако оригинальность авторского текста не должна затруднять восприятие основного содержания учебного материала, причем лекции должны соответствовать учебной программе. Автор раскрывает конкретные проблемы, ставит спорные вопросы,

аргументирует собственную позицию, что имеет серьезный обучающий эффект.

Методические рекомендации - учебно-методическое издание, содержащее материалы по методике самостоятельного изучения либо практического освоения обучающимися учебной дисциплины и подготовке к проверке знаний. В методические рекомендации могут быть включены требования к содержанию, оформлению и защите курсовых и выпускных квалификационных работ дипломных работ.

Можно выделить следующие виды методических рекомендаций:

Методические рекомендации по изучению дисциплины; методическое руководство к семинарским (практическим) занятиям; методическое руководство к лабораторным работам; методические рекомендации по выполнению контрольных работ; методические рекомендации по выполнению курсовых работ или выпускных квалификационных (дипломных) работ (проектов); методические рекомендации по практике; методические рекомендации по изучению отдельных разделов (тем) курса; методические рекомендации (методические материалы) по организации какой-либо конкретной деятельности обучающихся и др.

Все виды методических рекомендаций предназначены для оказания помощи студентам по выполнению практических работ в объеме определенного курса или его раздела.

Методические рекомендации могут содержать следующие элементы: аппарат ориентировки (предисловие, оглавление, литература, приложения); аппарат организации проведения практических работ (тематика, цели и задачи их проведения, краткие теоретические сведения; последовательность выполнения; задания, методические рекомендации по выполнению работ, контрольные вопросы; рекомендуемая литература).

Методические указания по изучению отдельных разделов (тем) курса содержат материалы, предназначенные для оказания помощи студентам, как в самостоятельном изучении отдельного раздела учебной дисциплины, так и в подготовке к проверке знаний по этому разделу. Методические указания такого вида необходимы в том случае, если тема или раздел: а) не изучаются в аудиторное время и выносятся на самостоятельную работу; б) недостаточно раскрыты в учебниках и учебных пособиях для обучающихся (студентов); в) трудны для их освоения студентами и требуются дополнительные комментарии, советы, указания по их изучению; г) предполагают интеграцию знаний из разных дисциплин, установление межпредметных связей [7].

Сборники заданий и рабочие тетради используются для систематизации знаний, совершенствования умения находить пути решения нестандартных ситуаций. Они содержат пояснительную записку; краткое изложение теоретического материала; алгоритм

решения, показ выполнения упражнения; задания для самостоятельной работы на занятии; вопросы для самоконтроля; домашнее задание дифференцированного характера.

Особую группу учебных пособий составляют технические средства обучения: информационные, контролирующие, обучающие, моделирующие и др. К учебным пособиям предъявляют разносторонние функционально - педагогические, эргономические, эстетические, экономические требования, а также требования техники безопасности и гигиены. Разработку учебных пособий осуществляют научно-исследовательские институты, конструкторские и технологические бюро различных министерств, педагоги-специалисты по учебному оборудованию, а также отдельные педагоги. Создание новых и модернизация существующих учебных пособий происходит на основе исследований, ведущихся в институтах Российской академии образования и других образовательных учреждениях [44].

Учебная литература в вузе ориентирована на развитие творческого самостоятельного мышления студентов. Изложение теоретического материала и система упражнений выстроены так, чтобы обеспечить не просто разучивание основных правил, а осознанное усвоение материала.

Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте суть и значимость федерального государственного образовательного стандарта в профессиональной подготовке специалистов в области социальной работы.
2. Обоснуйте суть и место образовательной программы в организации образовательного процесса в вузе.
3. Раскройте разные подходы к проектированию модульной образовательной программы. Отметьте недостатки и преимущества.
4. Охарактеризуйте документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации образовательной программы.
5. *Работа с документами.* Изучите образовательную программу УдГУ направления «социальная работа» бакалавриата или магистратуры.
 - 1) Выделите содержание и структуру образовательной программы направления «социальная работа».
 - 2) Выделите содержание и структуру компетентностной модели выпускника по направлению «социальная работа».
 - 3) Выделите содержание и структуру паспорта и программы формирования компетенции выпускника по направлению «социальная работа».
6. *Работа с методическими документами.*

1) Изучите следующие документы:

1. Методические рекомендации по проектированию компетентностно-ориентированных рабочих программ дисциплин/Сост. Е.Н.Анголенко, Н.М.Костина, Я.А.Нуриева. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский государственный университет», 2012. – 31 с.
2. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): Учебное пособие. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. - 70 с.
3. Методические рекомендации по разработке и оформлению паспорта компетенций: Методическое пособие. / Сост. О.В. Солодянкина, О.В. Санникова, Е.Н.Анголенко, Н.М.Костина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский государственный университет», 2015. –92 с.
4. Практика разработки документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза /Под общ. ред. О.В. Солодянкиной. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. 217 с.

2) Охарактеризуйте перечень документов, в которых отражаются компетенции выпускника, формируемые в результате освоения образовательной программы

7. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по любой дисциплине бакалавриата или магистратуры.

1) *Выделите* основные компоненты программы дисциплины: пояснительная записка, план курса, основное содержание курса, учебные задания. Определение соответствия тем, целей, задач и направленность на формирование результатов – компетенций в процессе обучения дисциплины.

2) *Сопоставьте* перечень учебной литературы с темами аудиторных занятий. Обоснуйте роль применения учебной литературы на семинарских занятиях.

ГЛАВА 8. АТТЕСТАЦИЯ, КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ КАК ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИКА

Виды аттестации и контроля учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе

В соответствии со статьями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрены следующие виды аттестации:

Ст. 58. Промежуточная аттестация обучающихся.

1. Освоение образовательной программы (за исключением образовательной программы дошкольного образования), в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы, сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, проводимой в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией [102].

Ст. 59. Итоговая аттестация

п. 1. Итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы.

п. 2. Итоговая аттестация проводится на основе принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся.

п. 3. Итоговая аттестация, завершающая освоение основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, основных профессиональных образовательных программ, является обязательной и проводится в порядке и в форме, которые установлены образовательной организацией, если иное не установлено настоящим Федеральным законом.

п. 4. Итоговая аттестация, завершающая освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ, является государственной итоговой аттестацией. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта или образовательного стандарта [102].

Виды и формы контроля учебно – профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе

Входной контроль проводится с целью выявления реальной готовности студентов к освоению дисциплины за счет компетенций, сформированных на других дисциплинах, через разработанные контролирующие материалы преподавателем, типа «Что я знаю о дисциплине», «Кто такой социальный работник» и другие, а также планирования и организации корректирующих мероприятий процесса обучения.

Текущий (внутри семестровый контроль) осуществляется с целью определения степени достижения студентами состояния, определяемого целевыми установками дисциплины, а также для формирования корректирующих мероприятий.

Текущий контроль осуществляется в виде непрерывного и промежуточного контролей. Непрерывный контроль заключается в проверке подготовки студентов к занятиям разного вида, оценке общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов на занятиях, научной – исследовательской работе и практике, а также в других видах самостоятельной работы студентов.

Рубежный контроль осуществляется по разделам (модулям) дисциплины в соответствии с графиком контроля вуза по бально-рейтинговой системе оценки и в соответствии с рабочими программами учебных дисциплин

Промежуточная аттестация по итогам освоения учебных дисциплин проводится в каждом семестре в соответствии с учебным планом направления. Основная цель – определение сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности в обучении конкретной дисциплины. Проектируется преподавателем, ведущим учебную дисциплину на основе собственных контролирующих материалов.

Таблица 16.

Взаимосвязь видов аттестации студентов и видов контроля учебно-профессиональной деятельности [148].

№	Виды контроля учебно-профессиональной деятельности студентов	Цель контроля	Оценочные средства
1.	Вступительные испытания проводятся при поступлении	Определить образовательный уровень абитуриента.	Единый государственный экзамен, который проводится в школе.

			Портфолио достижений абитуриента.
2. Промежуточная аттестация студентов			
2.1.	Входной контроль	Определить уровень общекультурных и профессиональных компетенций на первоначальном уровне обучения модуля, дисциплины, курса.	Собеседование, эссе, практические задания.
2.2.	Рубежный контроль проводится после завершения изучения одного или нескольких модулей (тем) дисциплины для определения усвоения содержания дисциплины и уровня формирования общих и профессиональных компетенций	Определить степень усвоения содержания дисциплины и уровня формирования общих и профессиональных компетенций	Стандартизованные оценочные материалы, тесты, задания для контрольной работы, кейсы, творческие задания, проектные задания, компетентностно-ориентированные задания.
2.3.	Семестровые испытания	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, дать оценку усвоения содержания дисциплины.	Вопросы для экзаменов и зачетов, компетентностно-ориентированные задания, практические задания, индивидуальные программы исследования, курсовые работы
3. Итоговая аттестация студентов			
3.1.	Итоговый контроль проводится по окончании обучения по профессиональной	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.	Вопросы для экзаменов, практические задания, компетентностно-

	образовательной программе в виде государственных экзаменов, защиты выпускной квалификационной работы.		ориентированные задания, индивидуальная программа исследования, портфолио или дневник достижений студента.
--	---	--	--

В теории и практике профессионального обучения выделяют формы контроля:

Зачет реализует различные функции: итог изучения неосновного (прикладного) учебного курса; промежуточный контроль усвоения в ходе изучения одного из основных предметов обучения; проверка усвоения наиболее важного и сложного раздела дисциплины специализации.

Характерным для зачета является то, что на его подготовку не отводится специального времени и поэтому надо согласовывать с группой часы проведения консультации. Перечень вопросов (заданий), выносимых на зачет, разрабатывается, утверждается на кафедре и доводится до студентов за две недели до зачета.

Зачет принимается преподавателем. Если зачет проводится в письменном виде, вся группа пишет его одновременно, если устно 4-5 студентов готовятся и отвечают по очереди, группа в этом случае или находится в этой же аудитории, или за его пределами, студенты сменяют друг друга в установленном порядке.

Знания на зачете оцениваются по системе «зачтено - незачтено».

Экзамен – это итоговый контроль изучения учебной дисциплины или всего периода обучения. Весь ход учебного процесса должен нацеливать студентов на экзамен, мобилизовать их мыслительный процесс и организовать постоянную подготовку к предстоящему испытанию.

Для подготовки к экзамену студентам предоставляется 2-3 учебных дня (для итогового государственного экзамена - 3-5 учебных дней). Экзаменационный билет по учебной дисциплине и итоговой аттестации включают 3 – 4 вопроса (в том числе и практические задания).

Если экзамен проводится в устной форме - в аудитории могут одновременно находиться не более 5 сдающих, если в письменной форме - группа в полном составе или даже поток.

Экзамены по учебным дисциплинам обычно проводятся по билетам. Перечень вопросов и типы практических заданий (ни в коем случае не сами билеты) преподаватель после утверждения их

кафедрой доводит до студентов, при этом не позднее, чем за месяц до экзамена.

Экзамен по учебной дисциплине принимает преподаватель, а экзамен по итоговой аттестации принимается комиссией, утвержденной ректором университета. Перед экзаменом преподаватель или преподаватели проводят консультацию.

Результаты экзаменов оформляются в соответствующих документах: экзаменационной ведомости и зачетной книжке студента. Важно подчеркнуть, что за правильность оформления документов и достоверность выставленной оценки полностью отвечает преподаватель или комиссия преподавателей.

Содержание видов контроля (инструментария и процедуры оценивания) отражено в документах УдГУ по текущему и промежуточному контролю, по реализации бально-рейтинговой оценки, организации государственной итоговой аттестации и других, Образовательной программе направления «Социальная работа», рабочих программах учебных дисциплин, программах практик и итоговой аттестации.

Оценивание учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе

В связи с переходом на компетентностный подход высшего образования функция оценивания в целом образовательного процесса, в частности, учебно-профессиональной деятельности студентов и их компетенций, педагогической деятельности и других функциональных составляющих вуза начинает приобретать новые смыслы. Понятие «оценивание» рассматривается как:

- оценка (ASSESSMENT) – весь спектр методов (письменных, устных и практических тестов (экзаменов) проектов и портфолио), используемый для определения достижения обучающимися ожидаемых результатов обучения [132].

- процесс определения достижений по отношению к заданным критериям или требованиям или нормативным показателям.

В методологии «Тьюнинг» оценка (ASSESSMENT) - вся совокупность результатов письменных, устных и практических тестов, экзаменов, проектов и заданий, используемых для оценки успехов студентов в рамках различных единиц обучения, например, модулей. Эти измерения могут осуществляться как самими студентами в целях самоконтроля (FORMATIVE ASSESSMENT), так и вузами для оценки достижений студентов (SUMMATIVE ASSESSMENT) [196].

Понятие «оценивание» рассматривается как совокупность методов, используемый для определения достижения студентами

ожидаемых результатов обучения и как процесс определения достижений по отношению к заданным критериям или требованиям или нормативным показателям.

Сегодня функция оценивания не сводится только к выявлению недостатков и, рассматривается как критический анализ состояния образовательного процесса, предполагающий более точное определение направлений его улучшения. В методологии «Тюнинг» оценка (ASSESSMENT) – это не только подведение итогов периода преподавания и обучения, но, в, значительной мере, и основной направляющий элемент этих процессов, причем напрямую связанный с результатами обучения [196].

Оценивание становится не фиксацией итогов, а «точкой, за которой следует новый виток развития студента. Иными словами, главная задача этой процедуры – улучшение качества работы конкретного человека (студента, преподавателя) и через это достижение более широких целей – улучшение качества обучения, учебных программ и условий образования, достижение нового качества работы всего вуза. Таким образом, оценивание начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь, как инструмент и технология обучения.

В рамках подхода выравнивания (Дж.Биггс) оценка рассматривается как составная часть учебной программы, в той степени, в какой она осмысливается студентами. Студенты должны знать не только учебную программу или то, что пройдено на занятии, а то, как их будут оценивать. Суть в том, чтобы задачи оценивания как в зеркале отражали желаемые результаты обучения [185].

Формирование оценки представляет собой цепочку взаимосвязанных последовательных действий. Для преподавателя, оценка находится в конце этой цепочки, но для студентов она стоит вначале. Если учебная программа отражается в оценке, как обозначено стрелкой, обучающая деятельность преподавателя, а также учебная деятельность студента направлены к одной и той же цели.

Оценка результатов учебной деятельности студентов

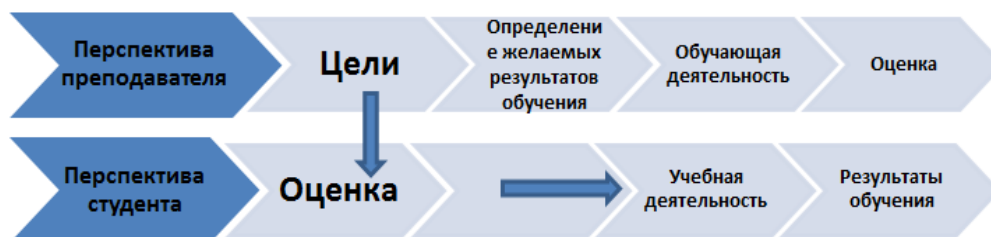


Рис.18. Оценка результатов учебной деятельности студентов

Процесс формирования оценки результатов учебной деятельности студентов [185].

Подготовка к этим оценкам будет проходить через изучение учебной программы. Желаемые результаты обучения не следует определять элементарно, то есть в терминах полученных оценок. Предполагаемые результаты обучения относятся скорее к искомому качеству исполнения, поэтому о фактических результатах обучения студентов нужно судить по этим качествам. В противном случае, выравнивание целей с оценками будет невозможным [185].

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что системное оценивание компетенций с целью выявления характера продвижения обучающихся в своем развитии должно проводиться путем сравнения полученных результатов с какими-либо нормами, средними величинами или путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических процедур. При этом в оценивании все большее значение придается самооцениванию каждым обучающимся достигнутого уровня сформированности компетенций как результатов обучения [196].

Проектирование ожидаемых результатов обучения студентов является важной составляющей мониторинга обеспечения качества образования на профильной кафедре. В этом смысле более важным становится то, что и как делает студент.

Описание ожидаемых результатов обучения включает набор критериев, выраженных в терминах уровней компетенций. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки. Выделяют пять наборов критериев, согласованных с профессиональным сообществом и Дублинскими дескрипторами: приобретение знания и понимания; применение знания и понимания; формирование суждений и осуществление выборов; передача знания и понимания; способность продолжать обучение [196].

Для объективного оценивания достижений учебно-профессиональной деятельности студентов, повышения доверия к результатам оценочных процедур и мотивации участников образовательного процесса (преподавателя – студентов) необходимо менять подход к управлению системой оценивания учебно-профессиональной деятельности достижений студентов, включая содержание, формы, методы оценки преподавателя и студента.

Оценивание студентов позволяет взаимодействовать преподавателю и студенту (студентам) не только в обучении, но и оценке учебной деятельности; использовать активные формы оценки в течение всего процесса обучения; способствует активности в разных видах самостоятельной деятельности студента.

Фонд оценочных средств как инструментарий оценивания учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе

Согласно п. 4.1.2. ФГОС ВО для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям соответствующей ОП создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций [170,171].

На основании Приложения к письму Минобразования России № 14-55-353ин от 16.05.2002 г. «О методике создания оценочных средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов» под фондом оценочных средств для любого вида контроля, а не только итоговой государственной аттестации выпускников вузов, понимается комплект методических материалов, предназначенный для решения задач соответствия, т. е. установления в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки студента на данном этапе обучения ожидаемому результату (эталону).

Фонд оценочных средств - это совокупность следующих составляющих: результаты видов учебной деятельности; совокупность различных контролирующих материалов; методические материалы, определяющие процедуру контроля и поясняющие критерии оценки в различных шкалах.

Фонд оценочных средств направления социальной работы группируется по видам контроля учебной деятельности студента: вступительные испытания; семестровые испытания: входной и текущий контроль; итоговый контроль: государственные экзамены и защита выпускной квалификационной работы и включает оценочные средства.

Фонд оценочных средств должен формироваться на основе ключевых принципов оценивания: валидность – объекты оценки должны соответствовать поставленным целям обучения; надежность – использование единообразных стандартов и критериев для оценивания достижений; объективность – разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха[47].

Основными свойствами Фонда оценочных средств являются: предметная направленность (соответствие предмету изучения конкретной учебной дисциплины); содержание (состав и взаимосвязь структурных единиц, образующих содержание теоретической и практической составляющих учебной дисциплины); объем (количественный состав оценочных средств, входящих в ФОС); качество оценочных средств и ФОС в целом, обеспечивающее получение объективных и достоверных результатов при проведении контроля с различными целями.



Рис. 19. Фонд оценочных средств направления «социальная работа»

Формирование Фонда оценочных средств при компетентностно-ориентированном обучении требует учета ряда положений:

- дидактико-диалектическую взаимосвязь между результатами обучения (знаниями, умениями, навыками) и компетенциями, т.к. строгому контролю поддаются знания, преимущественно прикладные умения и навыки и лишь отчасти компетенции, которые в полной мере проявляются в процессе деятельности;
- без прочных, систематизированных, последовательно формирующихся знаний нет компетенций;
- компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой факультета (института), вуза и используемыми образовательными технологиями;
- при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности студента к творческой деятельности, способствующей готовности выпускника обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения;
- при оценивании уровня сформированности компетенций студентов должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике; кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны

активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и др.;

- помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.;

- по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития [47].

Структура Фонда оценочных средств имеет две формы: закрытую и открытую (демонстрационную).

Закрытая часть используется для контроля успеваемости и оценки персональных достижений студентов, которая включает: контрольно-оценочные материалы (опросники, тесты, задания, кейсы и т.д.) для проведения входного, рубежного, промежуточного контроля знаний; контрольно-оценочные материалы, ориентированные преимущественно на определение степени сформированности компетенций для комплексной оценки на этапе изучения модуля дисциплин, итогового контроля знаний (тесты и компьютерные тестирующие программы и т.д.).

Открытая часть (демонстрационная версия) носит учебно-вспомогательный характер. Ее задача – научить студентов работе с тестами и другими заданиями, ознакомить с требованиями к текущему контролю знаний, оценке компетенций, к их структуре и т.д. Она включает: примеры тестов, заданий, задач и прочее и демонстрация способов их выполнения; вопросы для зачетов и экзаменов; типовые задания для практических, лабораторных и др. работ; тематика рефератов и методические рекомендации по их подготовке; тематика курсовых работ и методические рекомендации по их написанию; примерные варианты и рекомендации по подготовке эссе и других работ творческого характера; примерные вопросы для подготовки к государственным экзаменам с соответствующими методическими материалами; примерная тематика выпускных квалификационных работ (ВКР), требования к ним, методические рекомендации по их выполнению и защите.

Методы самостоятельной оценки также практикуются в ходе процесса обучения. Студенты формулируют свою собственную оценку, которая следует за оценкой преподавателя. Самостоятельные оценки студентов представляются реалистичными. Это предполагает, что преподаватель доверяет студентам, активизирует их роль и ответственность в процессе обучения. Всякий раз, когда оценка предполагает градацию, желательно заранее объяснить критерии и сделать этот процесс как можно более прозрачным.

При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций. Должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т.п. Именно такие интегративные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности. При этом следует отметить, что все компетенции социальны по своему содержанию, так как вырабатываются, формируются и проявляются в социуме и призваны помогать людям (специалистам) решать новые проблемы в знакомых и незнакомых ситуациях [46].

Анализ европейской и российской контрольно-оценочной практики вузов позволяет выделить трудности разработки и использования средств оценки компетенций:

- проектирование компетенций как интегративных, комплексных, функциональных характеристик, определяющих уровень и содержание подготовки студента/выпускника;
- существенное различие оценки результатов образования и уровней компетенций. Результаты образования выявляются и оцениваются преподавателем различными педагогическими диагностическими средствами, а компетенции могут проявляться и быть оценены только в условиях действия и достаточно высокой мотивации достижения результата этих действий;
- определение содержания образовательной программы по компетенциям соответствует деятельностному структурированию, включающему несколько различных учебных дисциплин (модули);
- проектирование и создание инновационных оценочных средств выявления сформированности компетенций связано с необходимостью обеспечения условий квазиреальной деятельности, требующей поиска проблем и осуществления переноса знаний для их разрешения, комбинаций способов деятельности и выполнения других творческих процедур, сопровождающихся получением материального продукта в той или иной форме;
- процедура оценки компетенций должна быть основана на оценивании продуктов деятельности студента или на формализованном наблюдении за его деятельностью (групповая работа, диалог, решение проектов, публичное выступление и др.);
- универсальные подходы к созданию системы критериев, показателей, шкал, единиц и инструментов оценивания компетенций [47].

Иными словами, главная задача аттестации, контроля и оценивания как процедура направлена на улучшение качества работы конкретного субъекта образовательного процесса (студента, преподавателя) и через это достижение более широких целей – улучшение качества обучения, учебных программ и достижение

нового качества работы всего вуза и, в частности, профильной кафедры. Таким образом, процедура начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь, как инструмент и технология обучения.

Контрольные вопросы и задания

1. Сравните понятия контроль, аттестация, оценивание, оценка, отметка. Как проецируются эти понятия в методике преподавания учебных дисциплин в области социальной работы.
2. Сформулируйте общие подходы к оцениванию учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы.
3. *Работа с документами.* Изучите документы Фонда оценочных средств из образовательной программы УдГУ направления социальная работа и дайте педагогическую характеристику, выделяя основные составляющие.
4. *Работа с документами.* Изучите компетентностно-ориентированную рабочую программу по любой дисциплине бакалавриата или магистратуры. Выделите виды, формы и методы контроля в процессе обучения студентов. Обоснуйте их применение в формировании компетенций в процессе обучения студентов в области социальной работы.
5. *Работа с документами.* Изучите документ «Порядок реализации балльно-рейтинговой системы оценки учебной работы обучающихся в ФГБОУ ВПО «УДГУ»» от 25.12.2012 № 1421/01-04. Охарактеризуйте ее суть и обоснуйте значимость применения в вузе.

ГЛОССАРИЙ

Активные методы обучения - совокупность педагогических методов и приемов, направленных на организацию учебного процесса, и создающих специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала.

Гуманизация образовательного процесса - создание благоприятной для развития человека объективной среды получения образования, предполагающее его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности.

Гуманитаризации образования - содержательная переориентация всего образовательного процесса (образовательных программ, учебных планов, курсов) на потребности и цели человека.

Дескриптор – описательный элемент, задающий требования к уровням сформированности компетенций (Н.Ф. Ефремова).

Зачетная единица - мера трудоемкости образовательной программы.

Индикатор – качественный показатель различных уровней освоения образовательной программы (Н.Ф. Ефремова).

Итоговая аттестация – комплексная проверка учебных достижений студента за весь период обучения; проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы (дипломной работы, дипломного проекта, магистерской диссертации).

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Концепция модернизации российского образования - осовременивание образования, изменение приоритетов государственной политики, придание образованию первостепенного значения, осуществление структурной перестройки, изменение организации и управления всем образовательным процессом, в том числе ориентация подготовки на потребности рынка труда.

Консультация - важнейшее связующее звено между всеми видами учебной работы и между преподавателем и студентом.

Компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (В.И.Байденко).

Компетентностная модель выпускника – целевая функция направления подготовки студентов по конкретной специальности, представляет собой систему универсальных и профессиональных компетенций, подлежащих освоению для достижения профессиональной компетентности (Н.Ф. Ефремова).

Критерий (от греч. criterion– средство для суждения) – признак для оценивания качества объекта или процесса; идеальное представление о том, каким должен быть объект; средство в деятельности оценки, относительно которого определяется состояние объекта, принимается решение о соответствии и (несоответствии) достижений требованиям ООП и ФГОС ВПО (Н.Ф. Ефремова).

Критерии оценки (ASSESSMENT CRITERIA) – описание того, что обучаемый должен уметь делать, чтобы продемонстрировать, что ожидаемые результаты обучения достигнуты, в какой-либо степени. Критерии обычно связаны с уровнем и предметной областью обучения (методология «Тюнинг»).

Лекция - форма занятия в высшем учебном заведении, состоящая в устном изложении предмета преподавателем в процессе его общения с аудиторией с целью передачи научных знаний.

Логические основы методики преподавания - её рациональная основа, необходимая предпосылка эффективности усвоения учебного материала.

Методика преподавания - это учение о способах, формах, методах и средствах обучения и воспитания.

Методы обучения - способы совместной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей обучения (Н.В. Бордовская).

Модель компетенций выпускника вуза – это совокупность взаимосвязанных между собой общекультурных и профессиональных компетенций, представленных в виде описания их содержания и ожидаемых результатов, которые должны быть сформированы у студента по завершении освоения ООП ВПО направления(Н.Ф. Ефремова).

Модерация – организация группового взаимодействия участников образовательного процесса, техника организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной.

Модуль - часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, включающая цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство к его освоению и систему контроля.

Направление подготовки - совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров, специалистов различных

профилей, интегрируемых на основании общности фундаментальной подготовки.

Обучение – процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося (преподавание и учение) с целью достижения результата, выраженного в компетенциях (развитие личности, её образование и воспитание).

Освоение – активное, созидательное проникновение обучающегося в образовательную область или учебный предмет. Освоению подлежит как сама действительность, так и знания о ней.

Основная образовательная программа - совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по данному направлению подготовки (специальности) высшего профессионального образования.

Оценка (ASSESSMENT) - вся совокупность результатов письменных, устных и практических тестов, экзаменов, проектов и заданий, использующихся для оценки успехов студентов в рамках различных единиц обучения, например, модулей. Эти измерения могут осуществляться как самими студентами в целях самоконтроля (FORMATIVE ASSESSMENT), так и вузами для оценки достижений студентов (SUMMATIVE ASSESSMENT) (методология «Тюнинг»).

Паспорт компетенций – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы (Р.Н.Азарова, Н.М.Золотарева).

Показатель – характеристика объекта, существенная в оценочном процессе, после измерения получают количественный параметр данной характеристики (показателя) (Н.Ф. Ефремова).

Прием обучения – это составная часть метода.

Преподавание – деятельность преподавателя, направленная на организацию деятельности обучающихся по усвоению системы знаний и умений, формированию компетенций.

Преподавание – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая знаний дисциплин, глубокого понимания студентов и сложных педагогических умений (Т.Hatch).

Программированное обучение - особый вид самостоятельного получения знания посредством четко запрограммированного разделения образовательного процесса на отдельные стадии ("шаги") - изложение, усвоение, проверка.

Психологические основы методики преподавания - создание оптимальной психологической атмосферы, установления контакта с аудиторией, вопросы психологии усвоения материала, активизации мыслительной деятельности студентов, психологические качества преподавателя.

Программа формирования компетенции дополняет описание, представленное в паспорте компетенции, путем конкретизации целей формирования данной компетенции у студентов и обозначения содержания образования, необходимого для формирования компетенции (Н.Ф. Ефремова).

Промежуточная аттестация – оценивание учебных достижений студента по результатам освоения модуля (или семестровой единицы модуля). Проводится в форме экзамена, зачета. Зачет или оценка за экзамен могут быть проставлены по результатам балльно-рейтинговой системы.

Профессиограмма определяется как описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме и для решения определенных задач, профессионально-квалификационная модель специалиста. Она включает в себя должностную характеристику и модель должности (совокупность требований, предъявляемых к работнику) (Н.Ф. Ефремова).

Результаты образования - ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершению всей или части образовательной программы (Н.Ф. Ефремова).

Самостоятельная работа студентов - особая разновидность учебной работы наряду с лекциями, семинарами, зачетами и экзаменами, которая предполагает самостоятельность студента под руководством преподавателя.

Семинарские занятия - вторая основная разновидность аудиторной работы, активная форма освоения учебного материала, позволяющая осуществить обратную связь преподавателя с аудиторией, проверить работу студентов и её результативность.

Стратегия обучения – это учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ. Определить стратегию – это разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку обучающихся и обратную связь.

Стратегии преподавания: пассивная, активная, интерактивная.

Пассивная – передача готовых знаний от преподавателя студентам

Активная – получение информации от преподавателя через систему вопросов от обучающихся

Интерактивная – включает в преподавание элемент взаимодействия обучающихся между собой.

Таксономия - классификация и систематизация объектов, построенная на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности. Понятие "таксономия" заимствовано из научной области «биология» (Р.Н.Азарова, Н.М.Золотарева).

Текущий контроль успеваемости – оценка учебных достижений студента по различным видам учебной деятельности в процессе изучения модуля (дисциплины). Может быть осуществлена на основе балльно-рейтинговой системы.

Технологии обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса. Технологический подход к обучению реализуется через конструирование учебного процесса с опорой на заданные исходные установки: социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание образования (М.В.Кларин).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию (Р.Н.Азарова, Н.М.Золотарева).

Формы обучения – целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений преподавателя и студента. Формы обучения реализуются как единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов (В.Г.Крысько).

Учебный план специальности (направления) - основа учебного процесса, в которой выстроены последовательно, по годам и семестрам, на протяжении всего срока обучения все учебные дисциплины с указанием объема часов в целом и по разным формам освоения (аудиторная работа - лекции, семинары, и самостоятельная работа студентов) и форм отчетности (зачеты, экзамены).

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического знания и опыта.

Уровень сформированности компетенций – степень овладения студентом компетенциями в соответствии с дескрипторами, моделями, требованиями и нормами (Н.Ф. Ефремова).

Учение - процесс самостоятельной учебной деятельности обучающегося, направленный на усвоение системы знаний и умений, формирование компетенций.

Учебная дисциплина - это научно обоснованная система знаний, навыков и умений, которая отобрана для изучения в

различных образовательно - воспитательных системах. Конкретный перечень и взаимосвязи предметов определяются учебными планами, структурологичными схемами подготовки соответствующих специалистов (В. Ягунов).

Учебно-методический комплекс дисциплины (УМК) - методическая основа преподавания дисциплины, объединяющая совокупность образующих её модулей как относительно самостоятельных организационно методических структурных единиц внутри учебной дисциплины.

Учебно-методический комплекс - комплект дидактических материалов, рассчитанный на самостоятельную работу обучающихся по отдельным разделам курса. В учебно-методический комплекс входят: а) учебные пособия, руководство (или набор руководств) по организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся; б) средства стандартизированного контроля, дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающих достижение запланированных учебных результатов. в) основная и дополнительная учебная литература; г) глоссарий. Учебно-методический комплекс последовательно ориентирует обучающихся на заранее поставленные и четко выраженные цели.

Учебные пособия в современной педагогической классификации – это все материальные средства обучения, используемые в образовательном процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках.

Экзамен - заключительный этап преподавания учебной дисциплины, устанавливающий качество усвоения материала.

Электронные образовательные ресурсы - учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства, прежде всего компьютерная техника.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ГОСТ 7.60-2003 СИБИД. Издания. Основные виды.

Термины и определения

3.2.4.3.4. Учебные издания

Источники информации -

http://ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/42/42116/index.php , <http://fsu.edu.ru/p53aa1.html> .

3.2.4.3.4.1 Учебник: Учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

3.2.4.3.4.2 Учебное пособие: Учебное издание, дополняющее или заменяющее частично или полностью учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания.

3.2.4.3.4.2.1 Учебно-методическое пособие: Учебное издание, содержащее материалы по методике преподавания, изучения учебной дисциплины, ее раздела, части или воспитания.

3.2.4.3.4.2.2 Учебное наглядное пособие: Учебное издание, содержащее материалы в помощь изучению, преподаванию или воспитанию.

3.2.4.3.4.2.3 Рабочая тетрадь: Учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета.

3.2.4.3.4.2.4 Самоучитель: Учебное издание для самостоятельного изучения чего-либо без помощи руководителя.

3.2.4.3.4.2.5 Хрестоматия: Учебное издание, содержащее литературно-художественные, исторические и иные произведения или отрывки из них, составляющие объект изучения учебной дисциплины.

3.2.4.3.4.3 Практикум: Учебное издание, содержащее практические задания и упражнения, способствующие усвоению пройденного.

3.2.4.3.4.3.1 Задачник: Практикум, содержащий учебные задачи.

3.2.4.3.4.4 Учебная программа: Учебное издание, определяющее содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины, ее раздела, части.

3.2.4.3.4.5 Учебный комплект: Набор учебных изданий, предназначенный для определенной ступени обучения и включающий учебник, учебное пособие, рабочую тетрадь, справочное издание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин А.Н., Солодянкина О.В. Научно – исследовательская работа студентов: Учеб.- метод. пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2008. – 92 с.
2. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенций. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Координационный совет УМО и НМС высшей школы, 2010. – 52 с.
3. Аكوпова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе. – СПб: Наука, 2003. – 180 с.
4. Активизация научно-познавательной деятельности учащихся: Сб. научн. трудов ЛГПИ / Отв. ред. Г.И. Щукина. – Л., 1984. – 144с.
5. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: Учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. - СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
6. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г.г. /Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С.13.
7. Анашкина И.В. Виды учебно-методических пособий: Метод. пособие. – Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2012. – 19 с.
8. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учеб. – метод. пособие. - М., 1997. – 85с.
9. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. - Казань, 1998. – 608 с.
- 10.Бабанский Ю.К. Интенсификация учебного процесса. - М., 1987.
- 11.Бабкин Н.И. О принципах высшего социального образования //Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. - С.16.
- 12.Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. – метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов.- М.: ВЛАДОС, 1999. – 234 с.
- 13.Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86 с.
- 14.Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студ., обуч. по педагог. специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512с.
- 15.Бережнова Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный аспект//Педагогика. – 2005. - №6. - С.26.

16. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
17. Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. - М., 2007. – 42 с.
18. Большой энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: БРЭ, 1998. – 1456 с.
19. Бордовская Н.В, Реан А.А. Педагогика: Учеб. пособие для вузов. - СПб: Питер, 2003. – 304 с.
20. Боярчук В.К. Методика преподавания психологии в вузе: Учеб. – метод. пособие. - Р-н/Дону, 1982. – 68 с.
21. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. - М.: Просвещение, 1984. - 304 с.
22. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: Пособие для сдачи экзамена. - 2-е изд., пе-раб. и доп. - М.: Юрайт-Издат, 2005. - 239 с.
23. Введение в профессию «Социальная работа»: Учеб. пособие /М.В.Фирсов, Е.Г. Студенова, И.В. Наместникова. - М.: КНОРУС, 2011. – 224 с.
24. Вербицкий А.А., Платонова Г.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М., 1986. – 40 с.
25. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе//Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С. 51-59.
26. Вишнякова С.М. Профессиональное обучение: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО, 1999. - 538 с.
27. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Приняты на Всемир.конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» от 05-09.10.1998, Париж//http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nicolskii/pdf/5.pdf
28. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. В 6 т. - М., 1984. - Т.4. – 426 с.
29. Галаган А. И. Проблемы присоединения к ГАТС в сфере образования: анализ мировых тенденций // Известия МА ВШ. - 2006. - №3. - С.70.
30. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978. – 51 с.
31. Гасанов К.З. Методика преподавания психологии в школе: Учеб. – метод. пособие. - Махачкала, 2005. – 93 с.
32. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности//<http://www.raop.ru/> - Российская академия образования.

33. Гегель Г.В. Работы разных лет: в 2 т. Т.1. - М.: Мысль, 1970. – 406 с.
34. Гессен С.И. Мироззрение и образование //Образование и педагогика российского зарубежья – М.: РОСПЭН, 1995. – С. 91-113.
35. Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. - Л.: ЛГУ, 1983. – 87 с.
36. Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика. - 1971. - № 4. - С. 65.
37. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. - СПб: Речь, 2004. – 272 с.
38. ГОСТ Р ИСО 9000–2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. - М.: ИПК Изд -во стандартов, 2001. - 25 с.
39. Григорьев С.И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов //Гуманизация образования. Вып. 2. – Набережные Челны, 1996.
40. Григорьев С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. – Самара: Изд-во СГЭА, 2002. – 110 с.
41. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС-ПК. <http://www.gouzeev.ru/togis-pk.pdf> .
42. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. - 112 с.
43. Диниц Г.Д. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студента: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2002. – 176 с.
44. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
45. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М., Учпедгиз, 1961. - 239 с.
46. Ефремова Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 134 с.
47. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: Монография. – Ростов-н/Д: Аркол, 2010.- 386с.
48. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. – М., 1993. – 205 с.
49. Жилинкина А.П., Серпуховитина Т.Ю. Управление качеством высшего образования в условиях модернизации профессиональной школы. – Белгород, 2009. – 229 с.

50. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. – М.: ИКЦ «Маркетинг»; Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – С. 551.
51. Жукова Г.С., Воленко О.И. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса // Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 10. - С. 45-51.
52. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - С. 6.
53. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций. - Челябинск: ЧПИ, 1990. С. 8 - 9.
54. Заславская Т.И. О некоторых методологических вопросах исследования современного российского общества // Куда идет Россия? Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год/Под общ. ред. Т.И.Заславской. – М.: Логос, 1999. - С. 135-143.
55. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия. 2009. – 384 с.
56. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - М.: Изд-во корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
57. Зиновьев С.И. Лекции советской высшей школы. - М., 1962. - 134 с.
58. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
59. Змеев С. И. Основы андрагогики: Учеб. пособие для вузов. – М.: Флинта - Наука, 1999. – 152 с.
60. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М., 1984. - 496с.
61. Интернет в гуманитарном образовании /Под ред.Е.С. Полат. - М., 2000. – 272 с.
62. Каменская Е.Н. Педагогика. – Р/на-Дону: Феникс, 2003. – 160 с.
63. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – СПб: Питер, 2006. – 132 с.
64. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследовательских игр, дискуссий: анализ зарубежного опыта. - Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. - 176 с.
65. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1995. – 176 с.
66. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. - № 7. - С.13.
67. Ковалева Т.М. Обоснование компетентностного подхода как основы обновления содержания образования. –<http://www.langinfo.ru/> С. 67.

- 68.Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. - С.80.
- 69.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.А. Красновского. - М.: ГУПИ Министерства Просвещения РСФСР, 1955.- 651 с.
- 70.Контаж Гражина. Непрерывное образование: основные принципы//Alma Mater. - 1991. - № 6. - С. 52-62.
- 71.Концепция инновационного развития образовательного процесса московского государственного социального университета / Жуков В.И., Малека Ю.Н., Пилипенко Н.Н.. - М.: Изд-во «Союз», 2001. – 23 с.
- 72.Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России: утверждена Постановлением Госкомитета РФ по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6 // Консультант Плюс: Высшая Школа: Программа информационной поддержки российской науки и образования: Специальная подборка правовых документов и учебных материалов для студентов: Учеб. пособие. - 2007. - Вып.4.
- 73.Корнетов Г.Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса //Педагогика. - 1999. - №3. - С.43-49.
- 74.Кохановский В.П. и др. Философия для аспирантов – Р- н/Дону: Феникс, 2003. – 448 с.
- 75.Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
- 76.Краткий экономический словарь/Под ред. А.Н. Азрилияна. - М.: Институт новой экономики, 2001. – 1088 с.
- 77.Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 368с.
- 78.Кузнецова Н.Е. Педагогические технологии в предметном обучении: Лекции. - СПб.: Образование, 1995. - 50 с.
- 79.Кузнецова Е.М., Михалева Л.В. Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса//Язык и культура. – 2011. - №3. – С. 115 – 124.
- 80.Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
- 81.Кустов Л.М. Исследовательская деятельность инженера - педагога: основы педагогической теории. - Челябинск: ЧИРПО, 1996. - 207 с.
- 82.Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.- 605 с.

- 83.Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. - Барнаул, 2002. - 58 с.
- 84.Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций.-М.: Юрайт, 2000.-523 с.
- 85.Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 208 с.
- 86.Логвинов И. И. Основы дидактики: Учеб. - метод. пособие. - М.: МПСИ, 2005. – 144 с.
- 87.Макарова Н. С. Трансформация дидактики высшей школы: Учеб. пособие. - М.: Флинта, 2012. – 175 с.
- 88.Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации//Социальная работа: теория, технология, образование. - 1997. - №1. - С. 34.
- 89.Марико В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
- 90.Марков М. Технология и эффективность социального управления. М., 1982. - 136 с.
- 91.Махныткина О.В. Моделирование образовательной траектории студента с учетом требований рынка труда// <http://www.sworld.com.ua/>
- 92.Мелешина А.М., Зотова И.К. О преподавании физики в вузах. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1983. – 439 с.
- 93.Методика преподавания экономических дисциплин: Учеб. пособие. /Н.Хужаев, П.З.Хашимов и др.- Ташкент, 2005.- 140с.
- 94.Методика профессионального обучения /Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. - Новосибирск: НГАУ, 2008. - 166 с.
- 95.Методические рекомендации по проектированию компетентностно-ориентированных рабочих программ дисциплин/Сост. Е.Н.Анголенко, Н.М.Костина, Я.А.Нуриева. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский государственный университет», 2012. – 31 с.
- 96.Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: Монография. - Волгоград: Изд-во «Перемена», 1995. – 152 с.
- 97.Монахов В.М. Профессиональная педагогика: Учебник / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональная школа», 1997. – 512 с.
- 98.Мухаметзянов И.Ш. Проектирование и реализация системы управления качеством профессиональной подготовки в современном вузе // Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы: материалы международной научно-практической конференции по итогам совместного проекта

- ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа». – М.: Изд-во МГОУ, 2011. С. 90-95.
99. Никитин В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: Сб. науч. статей. – М.: АНО «СПО «СОТИС». 2008 – 144 с.
100. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин, 1975. – 150 с.
101. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
102. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. //www.rg.ru
103. Овчинникова Е. Н. К определению терминов “учебник” и “учебное пособие” // <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>
104. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / РАН Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 4-е изд., допол. - М.: Азбуковник, 1997. – 797с.
105. Оконь В.В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.- 381 с.
106. Организационно-правовые основы военного образования и технология профессионально-ориентированного обучения. В 2./ Под ред. Б.Н. Друганова. – СПб: Изд-во МВАА, 2005. – Ч. 2. – 278 с.
107. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967. – 472 с.
108. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога /В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937с.
109. Павленок П.Д. Содержание и приоритеты высшего социального образования с ориентацией на социальную работу //Социальная работа: теория, технология, образование.- 1997. - №1. - С.22-23.
110. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. – М.: Академия, 2011. – 192с
111. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С.И. Самыгина. – Р-н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
112. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Р- н/Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
113. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 640 с.
114. Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
115. Педагогика в вузе как учебный предмет/Под. ред. В.А.Бордовского, А.И.Османова, И.С.Батраковой и др.- СПб.: Изд- во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.- 192 с.

116. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студ. педагог. специальностей /Под общ.ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Р- н/Дону: Издат. центр «МарТ», 2004. – 336 с.
117. Педагогический словарь// <http://encdic.com/pedagogics>
118. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
119. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении.- М., 1980. – 210 с.
120. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь, 1979. – 50 с.
121. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. - М., 1953.- 752 с.
122. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. - 2000. - № 3.
123. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов. Вып.5 / Отв.ред.Е.В.Ткаченко, М.А.Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – С.358.
124. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 136 с.
125. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для высшей школы. - М.: Академический проект, 2010. - С. 6.
126. Попова Л.Л. Педагогика: Учеб.-метод. пособие. – Томск, 2007. – 60 с.
127. Приказ «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 11.02.2002 № 393 г. Москва // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы <http://www.edu.ru/>
128. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов /Под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. - 212 с.
129. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
130. Рабочая книга социолога /М.Н. Рудкевич, В.Г. Андреенков, А.В. Кабышева и др.: Ред.: Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1983. – 350 с.

131. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - С.568.
132. Руководство по использованию ECTS. Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (кредитов)// <http://europa.eu.int/>
133. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
134. Сенашко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании //Высшее образование в России. – 2009. - №4. - С.18-24.
135. Сенашенко В.С. О соотношении зачетных единиц и модульной структуры учебного процесса // Инф. бюл. УМО. СПб.- 2005. - № 6.
136. Сидорова Е.Э. Психолого-педагогические аспекты самостоятельной работы студентов в вузе // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9 – С. 16-22
137. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430с.
138. Ситаров В. А. Дидактика: пособие для практических занятий: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 2008. - С. 6 -7.
139. Ситникова В.В., Григорьева А.Э. Социальное образование: содержание, организация инновации //Современные проблемы социального образования: Сб. материалов межрег. круглого стола. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2009. – 153 с.
140. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М.,1963. – 48 с.
141. Сластенин В.А. Культура умственного труда студентов. – М., 1964. – 264 с.
142. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения //Выступление на Первой конференции по экологической психологии. – М, 3-5 декабря 1965.
143. Словарь – справочник по социальной работе/Авт. и ред. Е.И.Холостова. – М.: ЮРИСТЪ, 1997. – 424 с.
144. Словарь справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижеригов; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - С.201.
145. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. – 2001. – № 10. – С. 16–26.

- 146.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М: Академия, 2005. – 400 с.
- 147.Современный словарь по педагогике/Сост. Е.С. Рапацевич. - Мн.: Современное слово, 2001. - С.414.
- 148.Солодянкина О.В. Обеспечение качества высшего образования в области социальной работы: Монография. - Germania: Palmarium Academic – Publishing, 2014. – 225 с.
- 149.Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография. – Ижевск: Изд.-во «Удмуртский университет», 2012. – 204 с.
- 150.Солодянкина О.В. Учебно-профессиональная мобильность современного студента по направлению социальная работа//Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: Сб. науч. трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2014 г.: в 11 частях. Часть 2. - Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. - 164 с.- С.139
- 151.Солодянкина О.В. Современные подходы к организации вузовского и послевузовского образования //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. -№1.- С.212 - 220.
- 152.Солодянкина О.В. Содержательно-структурные аспекты технологизации профессионального образования» // «Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы»: Материалы межд. науч.-практ. конференции по итогам совместного проекта ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению «социальная работа». - М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 174 с. - С. 57-60.
- 153.Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в высшей школе //Образование и социальная работа: проблемы и тенденции: Сб. науч. трудов преподавателей кафедры «Социальной работы» /под ред. Г.Е.Соловьева, О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. - 137 с. – С.27-34.
- 154.Солодянкина О.В., Ефимова Н.Н. Интерактивные методы и приемы формирования правовой компетентности студентов по направлению «Социальная работа в поликультурном обществе: Материалы международной научно-практической конференции 30 – 31 мая 2011 г. /Под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд.-во «Удмуртский университет», 2011. – 306 с.
- 155.Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): Учеб. пособие - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. - 70 с.

156. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность: Учеб. пособие /Отв. ред. А. А. Козлов. - М.: КНОРУС, 2005. - 368 с.
157. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 55 с.
158. Старовойтова Лариса Ивановна. История становления и развития социального образования в России (Первая четверть XVIII - начало XXI века): Дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02. - М., 2003. - 665 с.
159. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. - М.: ВЛАДОС, - 2002. - Ч. 2. - 208 с.
160. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс – традиция, 2000. – 744 с.
161. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. – М.: Р/на-Дону: МарТ, 2003. – 256 с.
162. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика: 100 экзаменационных ответов. – Р/на -Дону: Феникс, 2009. – 192 с.
163. Толковый словарь иностранных слов в русском языке. - Смоленск: Русич, 2003. – 592 с.
164. Толковый словарь русского языка /Под ред. Т.Ф.Ефремовой (Portable) <http://rutracker.org/>
165. Управление образовательными системами: учебное пособие/Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001.- 320с.
166. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты/ Под ред. А.Н.Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.
167. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Альта-Принт, 2005. - 1216 с.
168. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. – Т. 6. – М.; Л., 1949. – С. 237-336.
169. Ушинский К. Д. Особые примечания к статьям второй части «Детского мира»: Собр. соч. Т. 5. - М.; Л., 1949. - С. 276 - 282.
170. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) бакалавр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.12.2009 № 709. - М., 2009. – 28 с. //fgosvo.ru
171. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) магистр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.02.2011 № 170. – М., 2011. - 28 с. //fgosvo.ru

- 172.Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 590 с.
- 173.Хайдеггер М. Время и бытие: статьи, высказывания. – М., 1993. – 121 с.
- 174.Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520с.
- 175.Харланова Е.М. Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов: Монография.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2010.-291 с.
- 176.Цапенко В.Н., Филимонова О.В. Методика преподавания электротехнических дисциплин: Учеб. пособие. - Самара: СМГТУ, 2009. - 140 с.
- 177.Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.,1982. – 209 с.
- 178.Шкиндер Н.П. Полипарадигмальный подход как методологическая стратегия исследования института социального обслуживания пожилых людей в современной России//Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2011. - №4. - С. 43-56.
- 179.Штинова Галина Николаевна. Теоретико-методологические основы социального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. - М., 2001. - 352 с.
- 180.Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - М.: Изд-во «Эксперимент», 1993. – 154 с.
- 181.Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013//http://psychology_pedagogy.academic.ru/
- 182.Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование : Учеб. пособие. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 131 с.
- 183.Anne-Nelly Rerret – Clermont. La construction de Intelligence dens | interaction social |Preface de Willem Doise. 3-e edition. – Peter Lang. Berre-Francforts. Main – New York, 1991.
- 184.Automating Instructional Design: Concepts and Issues/Ed. By J.M.Spector, M.C.Polson, D.J.Muraida. – Englewood Cliffs, NJ, 1993; 17
- 185.Biggs J. Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives. In: Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro. 13-17 April. 2003.
- 186.Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987 a) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education.
- 187.Coombs, P.H. et al. NEW paths to learning for rural children and youth: Non – formal Education for rural development – New York, 1973.
- 188.Evans, D. R. The Planning of Non-Formal Education. – UNESCO, Paris, 1981.

- 189.Fink D.(2008) Evaluating teaching A new approach to an old problem In S. Chadwick-Blossey and D.R. Robertson (Eds.), To improve the academy Resources for faculty, instructional, and organizational development. San Francisco: Jossey-Bass.
- 190.Hatch T. (2006). Into the classroom Developing the scholarship of teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- 191.International Yearbook OF Educational And Instructional Technology. 19781979 – L.,N.Y., 1979. - P 258.
- 192.Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago: Contemporary Books, 1988
- 193.Knowles M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
- 194.Morin I/Senrat/ Le management des ressourets technologigues. Paris, 1989. 159 p.
- 195.Popham W., Baker E.Systematic Instruction, Tnglewood Cliffs, 1970 Romiszowski A. Designing Instructionfl Systems. – N.Y.L, 1981.
- 196.Tuning Educational structures in Europe. - Socrates – Tempus. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
- 197.Williams L.O., Sewpaul V. Modernism, Postmodernism and Global Standards Settings//Social Work Education. 2004.V. 23. № 5.

ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

1. Вестник психосоциальной и коррекционно - реабилитационной работы.
2. Вестник ИжГТУ.
3. Вестник Казанского технологического университета.
4. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика».
5. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.
6. Вестник Самарского государственного университета.
7. Вестник Челябинского государственного педагогического университета.
8. Вестник Читинского государственного университета.
9. Вестник Якутского государственного университета им. М.К. Амосова.
10. Вопросы образования.
11. Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского.
12. Высшее образование в России.
13. Высшее образование сегодня.

14. Известия Волгоградского государственного педагогического университета.
15. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.
16. Известия Самарского научного центра РАН.
17. Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика.
18. Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры.
19. Наука и образование.
20. Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования.
21. Образование и общество.
22. Отечественный журнал социальной работы.
23. Педагогика.
24. Педагогическое образование и наука.
25. Преподаватель XXI век.
26. Профессиональное образование. Столица.
27. Стандарты и мониторинг в образовании.
28. Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки.
29. Ученые записки Российского государственного социального университета.
30. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.
31. Ярославский педагогический вестник.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. <http://www.educ.sfu.ca/case>
2. <http://www.pace.edu/CTRCaseStudies>
3. <http://www.worldbank.org/wbi/cases/tips/html>
4. <http://www.e-executive.ru/workshop>
5. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=1>
6. http://www.hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml
7. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=5/>
8. <http://socioconomica.sfedu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	7
Историко - педагогический анализ проблемы становления и развития методики преподавания профессионального обучения.....	7
Этапы развития методики преподавания учебной дисциплины.....	10
Методика профессионального обучения и методика преподавания как науки и учебные дисциплины.....	15
Методика преподавания учебных дисциплин в области социальной работы как наука и учебная дисциплина	26
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ.....	36
Общее представление о социальном образовании.....	36
Педагогическая характеристика социального образования в вузе.....	42
Методологические основания социального образования в вузе.....	56
ГЛАВА 3. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИКИ.....	70
Общее представление о дидактике как науке.....	70
Дидактика высшей школы как отрасль научного знания педагогики.....	75
ГЛАВА 4. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	85
Педагогическая характеристика образовательного процесса профессионального образования студентов в области социальной работы в вузе.....	85
Технологизация процесса обучения в вузе.....	99
ГЛАВА 5. СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ.....	109
Классификации теорий обучения.....	109
Характеристика традиционного обучения и методики преподавания в вузе.....	110
Характеристика проблемного обучения и методики преподавания в вузе.....	112
Характеристика ситуационного обучения и методики преподавания в вузе.....	115
Характеристика программированного обучения и методики преподавания в вузе.....	117
Характеристика дистанционного обучения и методики преподавания в вузе	121

ГЛАВА 6. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	127
Лекция как форма организации учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе	127
Семинар как форма организации учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе	133
Организация самостоятельной работы студентов в вузе	138
ГЛАВА 7. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ.....	148
Общее представление о дидактическом проектировании образовательного процесса по направлению 040400 и 39.04.02 - социальная работа.....	148
Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления 040400 и 39.04.02 - социальная работа – основной документ, обеспечивающий качество высшего образования.....	150
Образовательная программа - комплект нормативных документов направления подготовки.....	153
Проектирование компетенций выпускника, формируемые в результате освоения образовательной программы.....	155
Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации образовательной программы.....	160
Модульная образовательная программа.....	163
Учебные издания как основное ресурсное обеспечение образовательной программы.....	167
ГЛАВА 8. АТТЕСТАЦИЯ, КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ КАК ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИКА	174
Виды аттестации и контроля учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе	174
Виды и формы контроля учебно – профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе	175
Оценивание учебно-профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе	178
Фонд оценочных средств как инструментальный оценивания учебно- профессиональной деятельности студентов в области социальной работы в вузе	181
ГЛОССАРИЙ.....	186
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	193

Учебное издание

Солодянкина Ольга Владимировна

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В
ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Учебное пособие

Компьютерная верстка И.Г. Загуменнова

Авторская редакция

Подписано в печать _____. Формат 60X84

Усл.печ.л. ____ Уч-изд. л. ____

Тираж ____ экз. Заказ № _____

Издательство «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, д.1, корп. 4, кааб.207
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru